



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director en los actuales contextos

Problemáticas pedagógicas y culturales contemporáneas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director en los actuales contextos

Problemáticas pedagógicas y culturales contemporáneas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Carballo, Graciela

El trabajo del director en los actuales contextos : problemáticas pedagógicas y culturales contemporáneas. - 1a ed.
- Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
64 p. ; 23x17 cm.

ISBN 978-950-00-0785-6

1. Educación. 2. Directores de Escuela. I. Título
CDD 371.201 2

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*

AUTORA *Graciela Carballo*

COLABORACIÓN *Equipo de la Dirección de Nivel Primario*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Alcira Bas*

COORDINACIÓN EDITORIAL *Gonzalo Blanco*

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es en sí mismo una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

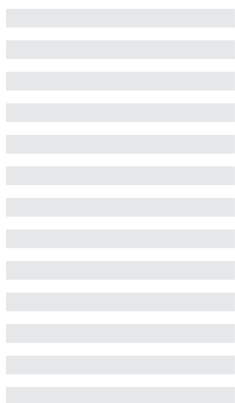
La colección Entre Directores de Escuela Primaria está compuesta por nueve volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.

Dirección de Nivel Primario



ÍNDICE

- 11** Introducción
- 13** El acceso al conocimiento escolar en escenarios caracterizados por la desigualdad y la fragmentación social y educativa
- 23** Políticas educativas y estrategias institucionales para fortalecer los derechos a la educación de los niños y niñas
- 31** Los adultos como garantes del derecho a la educación de los niños. El director como promotor del colectivo de adultos
- 45** Nuevas configuraciones familiares: continuidades y cambios. Vínculo escuela y familia: historia y presente
- 59** Cierre provisorio
- 61** Bibliografía



Introducción

La intención de estas páginas es brindar un marco común para reflexionar sobre el director y el derecho a la educación de los niños y niñas. Elegimos este tema como el primero porque entendemos que todos los que trabajan en la escuela lo hacen como parte de la obligación de los adultos de garantizar a las nuevas generaciones la posibilidad de conocer, valorar y también resignificar la herencia cultural que la escuela, en nombre de la sociedad, transmite. A la vez, y como parte del Estado, la tarea de educar se posiciona como práctica que garantiza uno de los derechos humanos fundamentales; el derecho a la educación.

Ahora bien, hacer efectivo el derecho a la educación nos lleva a poner en el centro de nuestras preocupaciones las vinculadas con el de la justicia educativa. En este sentido, el trabajo de los docentes y en particular de los que conducen la escuela se organiza centralmente a partir de la necesidad de que todos los niños y niñas estén en la escuela y que en ella puedan aprender.

En los últimos años, luego de la década de 1990, la discusión por la inclusión ha recuperado al Estado como uno de los actores protagónicos. Luego de haber padecido los efectos sociales del debilitamiento de las políticas públicas, un proceso de recuperación largo, complejo y aún no culminado se desarrolla en la mayoría de los países de Latinoamérica. No obstante, esta sociedad no es ya la misma de las décadas pasadas. Las transformaciones no han sido solo de índole económica. Social y culturalmente se han producido procesos

que necesitan ser pensados porque afectan fuertemente las posibilidades de la escuela de seguir educando en las mismas coordenadas que construyó a lo largo del tiempo.

Quizás este sea un momento de oportunidad; no parece haber actor social que desestime el valor de que los niños y niñas estén en la escuela. La etapa más difícil del neoliberalismo implicó para la escuela ser la institución pública que debía dar respuestas a una situación desesperante para muchas familias. Hoy nos encontramos ante circunstancias notoriamente diferentes. Un conjunto de políticas públicas se estructuran para garantizar las condiciones de vida de nuestra ciudadanía y, entonces, la escuela reencuentra los espacios para volver sobre sus prácticas educativas como identidad de su trabajo cotidiano.

Recuperar la dimensión de lo estatal implica también recuperar la dimensión pública y con ella la de los derechos. Tal como expresamos anteriormente, es la escuela el lugar donde los hacemos realidad o, a veces, los desmentimos. No es intención de esta página poner en debate aspectos de la práctica educativa que no estén en condiciones de ser abordados y modificados por los propios directores y maestros. Entendemos que la garantía plena de derecho se relaciona con mejores condiciones de vida y con una sociedad que logra alcanzar la justicia social. No sería justo cargar las espaldas de los sujetos con decisiones o cambios que están fuera de sus posibilidades. Sin embargo, entendemos que la escuela es también el producto del trabajo de los docentes en el intercambio cotidiano con alumnos, familias y comunidad. En este sentido, hay un posicionamiento que diariamente se construye en la institución y que puede, en la práctica, contribuir o debilitar la perspectiva de la inclusión de todos los niños y niñas en la escuela.

En el sistema educativo argentino históricamente ha habido un “resto”, una cantidad de niños a los que, por diversas circunstancias, no les fue garantizado acceder y permanecer en la escuela. A pesar de la gran cobertura que ofrece actualmente cada jurisdicción y las expectativas de inclusión de las familias, los equipos de conducción escolar deben desafiar a menudo los límites que impone la organización institucional para incluir a niños que transitan infancias que no coinciden con el modo de construir “la infancia” que tienen las escuelas. Es verdad también que esos nuevos modos de ser niño representan mayores dificultades para sostener una trayectoria esperada. Mejorar las oportunidades requiere de ajustes y consensos que no siempre son fáciles de lograr dentro de las instituciones.

Este material se propone abordar el trabajo de un director de escuela primaria desde las principales discusiones pedagógicas que las actuales condiciones sociales y culturales ponen de relieve. Esperamos que el intercambio sobre estas temáticas contribuya a generar espacios de reflexión y de intervención más enriquecidos.



El acceso al conocimiento escolar en escenarios caracterizados por la desigualdad y la fragmentación social y educativa

Pobres eran los de antes: los efectos culturales y sociales del neoliberalismo

Las escuelas ya no son como eran antes. Cuando comencé a ser director, se podía atender lo pedagógico. Ahora no. Se instaló el asistencialismo y no hay forma de volver atrás.

Luis, director de una escuela primaria de San Fernando del Valle de Catamarca desde hace 20 años.

Yo creo que todo pasa por la familia. Las familias de antes se ocupaban de la escolaridad de los chicos. Ahora todo lo esperan de la escuela. Los nenes de primero te dicen: dice mi mamá que vos me tenés que dar el cuaderno. Así no se puede. Tendrían que ser nuestros aliados.

Graciela, directora de una escuela en el Conurbano Bonaerense desde hace 16 años.

Siempre hubo pobres, pero era una pobreza digna. Ahora parece que todo lo esperan del Estado, de la escuela. Yo creo que tendríamos que limitarnos a enseñar y de lo otro, que se haga cargo el Estado.

Marta, secretaria de una escuela de Juan José Castelli,
Chaco, desde hace 10 años.

Estos testimonios y otros que podríamos seguir sumando, dan cuenta de las condiciones desfavorables en las que se realiza la tarea en las escuelas y la añoranza del pasado. En este punto, creemos que sería un buen ejercicio pensar qué es lo que se extraña en torno a esta idealización mítica de los tiempos idos. No importa cuándo se localiza el “antes”, sino su eficacia en cuanto nombrar algo que fue mejor y ya no es. Gabriela Diker (2005) puntualiza que esta apelación señala una vocación mítica y no histórica. ¿Qué es lo que realmente se extraña cuando se evoca el pasado?

Tal vez lo que no está somos nosotros mismos, que en ese tiempo éramos más jóvenes. Como dice la poesía, nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos. Hay un funcionamiento normativo del pasado y un recuerdo homogéneo: todas las experiencias pasadas fueron mejores que las actuales y, además, fueron semejantes entre sí.

Si miramos desde la perspectiva histórica la escuela de “antes”, situando “antes” en los comienzos y en buena parte del siglo XX, podremos observar que tampoco los maestros de esas instituciones podían contar siempre con las familias, ya que muchos padres eran inmigrantes que no conocían la lengua o pertenecían a una generación no escolarizada. Tampoco podría decirse que el Estado estaba presente de otros modos para hacerse cargo de lo que podía no pertenecer al ámbito escolar porque la escuela era el Estado y los maestros tenían clara conciencia de su rol en cuanto funcionarios estatales. Recordemos que los planes de vacunación se realizaban en las instituciones escolares.

Concedemos, de todos modos, que en las afirmaciones de los colegas hay elementos que hablan de novedad, de tiempos que no son parecidos a los que nos tocaron vivir antes. En efecto, el modelo capitalista neoliberal y sus alcances, particularmente en los noventa, han dejado como saldo la ruptura de los lazos sociales que anudaban experiencia. En este modelo, los pobres son caracterizados como grandes masas de población excedentes o inviables, distanciándose tanto de los modelos conservadores, que los entendían como beneficiarios de la caridad o la asistencia, como de aquellos modelos que los imaginaron incorporándose a colectivos sociales desde los que podían convertirse en sujetos políticos, protagonistas de cambios sociales.

Ahora bien, la condición de inviabilidad significó la marginación de vastos sectores obreros del trabajo y con ello un proceso de debilitamiento de las identidades que, durante un largo tiempo sostuvo los sentidos cotidianos de la vida. La desafiliación, entendida como esta brutal ruptura de las tramas sociales existentes puso en el foco de la escena el par exclusión-inclusión. Las sociedades discutían las maneras de lograr que aquellos expulsados del modelo tuvieran alguna oportunidad de reingreso... aunque fuera a cuentagotas o en dosis homeopáticas.

En este punto es sustancial subrayar que estos procesos no son sólo económicos, sino que ponen en juego muchos otros aspectos que hacen a la condición humana. El neoliberalismo también fue, en este sentido una “empresa cultural” destinada a modificar nuestras percepciones y explicaciones acerca de lo social y lo político, entre ellas las concernientes a la pobreza. Por eso se vuelve necesario revisar la persistencia de esos sentidos en la actualidad por su incidencia en nuestro modo de comprender la realidad de muchos de nuestros alumnos y, por ende, de actuar en la escuela a favor de los derechos.

Hay situaciones que diferencian el tratamiento de la pobreza. La primera es la visibilidad: los pobres no se ocultan. Se los ve en las calles y también se los visualiza cada tanto como operación mediática. Las producciones especiales con sus cámaras llegan a los territorios de la pobreza para registrar el sufrimiento del otro como espectáculo, pero esa mirada intrusa es fugaz: dura mientras no haya otra escena espectacular que venda más. Esta dialéctica visibilidad-invisibilidad mediática nos enfrenta siempre a la intriga acerca de si la ausencia de pantalla se debe a la solución del problema o a que han dejado de vender como noticia. Las imágenes, además de ser obscenas, producen en quiénes las ven un efecto seductor y emotivo que impide el accionar ciudadano para modificar lo que se ve.

Otro rasgo que define el modelo cultural del actual período del capitalismo es la fuerte interpelación al consumo. El “mercado” necesita clientes y nos interpela a todos para que tengamos bienes. Eso supone la necesidad de generar hábitos de compra y la sustitución de la ciudadanía por la figura del consumidor como sujeto protagonista. Ahora bien, se han descripto extensamente las características de nuestras sociedades de consumo; no obstante, las sociedades latinoamericanas portan rasgos que no pueden definirse exclusivamente desde las que han desarrollado los países denominados centrales. Un ejemplo puede aclarar estas cuestiones. Hace poco, los maestros de una localidad del norte de nuestro país contaban que una empresa inundó de celulares el pueblo, pero no hay antena. El único lugar donde tenían señal era en lo alto de la torre de la iglesia y allí iban jóvenes y adultos a enviar y recibir mensajes. Esta situación pone en evidencia lo que una producción globalizada permite: la existencia de mercancías similares en todo

el mundo aunque no vayan acompañadas de las condiciones necesarias para que su consumo sea efectivo.

En las grandes ciudades, lo dicho plantea culturalmente una gran encrucijada: si la identidad se crea a partir de consumir y no se puede, los actos comienzan a estar regulados por lo que se “aguanta”. Estos modos de construir a los sujetos desde la carencia y la impotencia, no sólo estigmatizaron a los desafiados,¹ a los caídos del contrato social, sino que también disciplinaron e hicieron cambiar la mirada de los que aún pueden comprar. “Estos chicos no tienen códigos”, dicen los vecinos de las villas. Antes, no se robaba en el propio barrio.

Después de la crisis del 2001, hay actos que encuentran como único límite el “aguantante”. La lógica del “aguantante” repercute fuertemente en la escuela, cuando hablamos de normas, de lo permitido y lo prohibido. El pobre que no tiene aquello para lo que es interpelado no extiende la mano para recibirlo de la caridad, lo reclama a viva voz y, a veces, ese reclamo recae en la escuela.

¿Cómo se construye en la actualidad la mirada social hacia los pobres, trabajadores que no tiene lugar en la estructura productiva? Desde las lógicas que intentan conservar órdenes injustos, se construye a partir de una mezcla de elementos que señalan su peligrosidad social, sentencias anacrónicas de orden moral y miedo. En numerosas ocasiones, el relato de lo que sucede en un sitio no registra lo que allí se vive, sino lo que aparece en las pantallas mediáticas referido a esos lugares. La repetición de la imagen produce la sensación de sumatoria de horrores: si hay un crimen a las ocho de la mañana y se informa en cada cambio de hora, a las ocho de la noche habrá doce crímenes por efecto de las cámaras. Se pregonan estallidos de violencia y tenemos miedo.

Entonces los pobres dejan de ser territorio de la compasión o de una explicación centrada en las condiciones sociales estructurales; la pregunta por los pobres se torna singular y la explicación de su condición carga sobre sus hombros. “No se esfuerzan lo suficiente”, “tienen una cultura de la pobreza”, “no saben qué hacer con la asignación”, “se beben las políticas sociales”, “si viven así terminarán siendo...”. Muchas de estas frases que han inundado la historia demuestran una imposibilidad cultural de suspender el

¹ El sociólogo Robert Castel (1997) utiliza el término para definir la situación de los sujetos que no tienen empleo estable, ni lo tendrán debido a la creciente flexibilización del mercado laboral y a la falta de calificación de los sujetos para puestos laborales que requieren de ciertos conocimientos. Como consecuencia de la precariedad laboral, quedan fuera de otros repartos: obra social, aportes jubilatorios, vacaciones pagas, cobertura en caso de enfermedad o accidente, etc. Podría decirse que están “suelos” del lazo social.

juicio para habilitar la pregunta. La sensación de una sociedad acorralada por los discursos del miedo es la imposibilidad de generar pensamiento, el predominio del “prejuicio” sobre las experiencias que hacen lugar a nuevos sentidos.

El miedo es un mecanismo de control social, como lo es el hambre y la falta de oportunidades. Hoy le toca al miedo el protagonismo. Rossana Reguillo Cruz (2007), cuando analiza las condiciones de vida en los conglomerados urbanos, puntualiza como materia prima que se genera a partir del desdibujamiento de las instituciones modernas, el cruce de tres pasiones fundamentales: el miedo, el odio y la esperanza. La última condición aparece ligada a los gestos que tienden a recuperar humanidad, a la formación de colectivos o, al menos, intentos de anudar lazos entre los sujetos.

Dejaremos de lado el odio y tomaremos el miedo y la esperanza como pasiones que surcan actualmente las escuelas. El miedo parece traducirse en actitudes y actividades que tienen cierto correlato con las que adopta la sociedad en su conjunto: saturación de la presencia (más preceptores, más policías = mayor seguridad), contención como sinónimo de control social (no siempre separada de la solicitud de “mano dura”),² prácticas discursivas que dan cuenta de la desconfianza, construcciones edilicias amuralladas y puertas cerradas.

Junto con estas miradas que nos presenta un callejón sin salida, se construyen también otras que discuten los sentidos culturales que naturalizan la desigualdad: son aquellas que se comprometen éticamente con la generación de vínculos más humanizantes.

Paulo Freire (2006), el pedagogo que nos ha hecho mirar con ojos nuevos nuestra tarea, dice que ser educador luchador y no tener esperanza son excluyentes: no se puede no esperar del otro, no confiar en el otro. Las relaciones pedagógicas tienen que ver más con la apuesta que con las certezas y, en ese sentido, la esperanza es lo que sostiene la confianza.

Por eso, ante el miedo o las sentencias, la búsqueda de una sociedad más justa abre el paso a la esperanza. Más allá de posibles miradas ingenuas, resulta difícil pensar la construcción de relaciones pedagógicas en este marco. O le oponemos al miedo la esperanza o estamos condenados a trabajar con destinos, con la idea fatalista de lo definitivo. Ante el miedo que deshumaniza, la esperanza y la confianza en el vínculo humano.

² En este sentido, resulta llamativo el pedido de endurecimiento de las leyes por parte de aquellos que serían los más perjudicados: habitantes de villas, familias que ensayan estrategias de supervivencia que a veces rozan la ilegalidad, jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, etc.

En muchas barriadas populares, comunidades y pueblos en donde se han podido construir colectivos a partir del accionar de movimientos sociales, instituciones oficiales u organizaciones no gubernamentales, se verifica que la ruptura de lazos puede suturarse. Así también cuando la escuela puede devolver una mirada confiada y esperanzadora, cuando puede acontecer algún tipo de experiencia con la comunidad, cuando los adultos docentes que la habitan pueden dejarse convidar por lo que saben los “otros”; se vuelve a entamar algo del tejido social. En este sentido estos actos de justicia para con los otros, permiten recuperar esa negada condición humana.

Desde la perspectiva de educadores y de apostar a la confianza, la pregunta que podríamos hacernos es *¿qué puede ofrecer la escuela a estos chicos, en este momento histórico y en estos espacios sociales?* Es evidente que no pueden transcribirse recetas, pero sí ensayar algunas respuestas. En primer lugar, retomamos algunas prácticas del maestro Luis Iglesias,³ quien ejerció la docencia entre 1938 y 1957 en la entonces zona rural de Tristán Suárez. Iglesias habla de una escuela de la abundancia: en la escuela se leía mucho, se conversaba mucho, se escribía mucho, se creaba mucho. Los chicos, que llegaban de hogares carentes, encontraban un aula que los desafiaba en lugar de suponer limitaciones; un maestro que proponía otros mundos, respetando el propio. No negamos la necesidad de recursos materiales, pero aquí el comienzo del camino es la apuesta y la creencia de que esos chicos pueden.

Por otra parte, la escuela también puede constituirse en un lugar que se diferencie claramente de la intemperie. *Aquí la palabra intemperie tendrá distintos significados, de acuerdo al lugar geográfico: para los niños de algunas zonas rurales, será el territorio del trabajo infantil; para los de zonas urbanas marginales, será la esquina con el paco y el reclutamiento de “pibes chorros”; para algunos estudiantes de clase media, será la crianza junto a los electrodomésticos y la falta de oportunidades lúdicas. Lo que importa, en todo caso, es que la escuela sea un lugar que haga diferencia, un sitio donde se pueda aprender y ejercer la infancia.* Transcribimos lo que recuerda un alumno de Iglesias:

No veníamos por obligación, veníamos por gusto. Y para nosotros las vacaciones eran casi un castigo, porque dejábamos a nuestros compañeros y a nuestro maestro.

EVARISTO MAGALLÁN⁴

³ Ver Abramowski (2009). Hay un video dirigido por Cintia Rajschmir titulado *El camino de un maestro*.

⁴ Testimonio referido en Abramowski (2009).

Hacer la diferencia significa en otras palabras producir un plus de experiencia en la escuela, ese que no puede realizarse en otro lugar, que tiene la especificidad del cuidado puesto en el ofrecimiento del conocimiento a todos. Tal como sostiene Delia Lerner, enseñar es ayudar a que los niños se hagan preguntas que no se hubieran formulado si no estuvieran en la escuela.

Fragmentación social: de la gran vinculación a la desvinculación⁵

La fragmentación aparece en nuestra época como una consecuencia de la imposibilidad de las instituciones (familia, escuela, fábrica, etc.) para producir subjetividades. En otras palabras, familia, escuela y fábrica ya no producen “modelos de sujeto” de modo uniforme y eficazmente como antaño. Esta situación no habla de la inexistencia institucional, sino más bien de cierta dificultad de producir narrativas en común. Esa dificultad muchas veces tiene que ver con los cruces de culpas mutuas y la falta de diálogo.

Pero ¿qué es concretamente producir subjetividades? Actualmente hay fábricas metalúrgicas y talleres ferroviarios, pero si se le preguntara acerca de su identidad a un trabajador de esos sitios, lo más probable es que no respondiera dando cuenta de su oficio (“soy metalúrgico” o “soy ferroviario”) como lo hubiera hecho un compañero suyo hace algunas décadas atrás. Es que ser metalúrgico o ferroviario, hace algún tiempo, no refería sólo cumplir una jornada laboral: entrañaba estar en ciertos lugares, responder a filiaciones y afiliaciones políticas y, lo que no es poca cosa, el vínculo con el trabajo era de por vida. En la era del trabajo flexibilizado, se puede ser hoy metalúrgico y mañana otra cosa. Decía Roberto Fontanarrosa que el único lazo que se mantiene de por vida es el ser hinch de un club de fútbol determinado.

La lógica de construcción de la sociedad en la época moderna estuvo basada en el funcionamiento eficiente de las instituciones: familia, escuela, fábrica, hospital, etc. Esta sociedad de la modernidad reemplazó el orden comunitario caracterizado por los lazos familiares. Es un modo de organización social que surge en reemplazo de una organización basada en los vínculos naturales. Michel Foucault (1989) afirma que estas *instituciones*

⁵ Desarrollamos esta parte a partir del pensamiento fecundo del historiador Ignacio Lewkowicz. Si bien no está limitado a ellos, señalamos *Pensar sin estado* (2004) y *Pedagogía del aburrido* (con Cristina Corea, 2004) como dos textos ineludibles. También repetimos conceptos de Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, investigadores del InCap. A ellos debemos la oposición gran vinculación-desvinculación.

disciplinarias tienen en su interior tres procedimientos constitutivos: vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen. La vigilancia asegura siempre la mirada de otro que está más arriba en el organigrama, la sanción normalizadora impide las desviaciones y el examen acredita el pasaje dentro de la institución y el egreso de ella. Hacia afuera, el dispositivo garantizaba la vinculación entre instituciones, permitía, en el modo de vida societario, la articulación y la vinculación entre los diferentes dispositivos, que encontraban en el Estado-nación la construcción suprema. De este modo, los sujetos pasaban de un marco institucional a otro, sirviendo el anterior como paso previo al siguiente, en procesos que el autor denomina de *disciplinamiento*. Por ejemplo, en la familia, los sujetos se preparaban para la escuela y allí para el mundo del trabajo.

Esa “gran vinculación” obviamente condicionaba y presionaba las conductas, pero también garantizaba la inclusión de los sujetos en un orden institucional preestablecido.

En nuestro tiempo, los sistemas ya no se asientan en el *disciplinamiento inclusivo*, sino en la desregulación. Así como fluyen los capitales financieros y se mueven de un sitio a otro buscando condiciones más favorables, los sistemas sociales que este modo económico privilegia se caracterizan por la dispersión. Los vínculos (aún los afectivos) no están asegurados y la vida institucional no es condición suficiente para incorporar aquellos rasgos que antes caracterizaba el paso por las instituciones. Es necesario aclarar que aún en esas instituciones que nombramos como de *disciplinamiento inclusivo* había sectores que quedaban excluidos.

Decíamos que las instituciones ya no son tan eficaces en dejar *marcas* que habiliten al sujeto para pasar a otras instituciones. Un ejemplo de esto lo vemos en las quejas de los maestros respecto de los niños que ingresan al sistema escolar. Pareciera que lo aprendido con la familia no alcanza para que ese niño que llega a la escuela sea de entrada un alumno. Es la escuela la que debe formar a ese sujeto alumno que antes llegaba mejor preparado desde el hogar. Los sociólogos hablan de un deslizamiento de la socialización primaria, antes realizada en la familia hacia las instituciones responsables de la clásica socialización secundaria. Aquí sería interesante pensar desde la abundancia y no desde el déficit: ¿qué otros aprendizajes traen los niños que antes no aportaban?

Al mismo tiempo, la representación inherente a la condición de alumno, el ser niño, se ve modificada por la realidad. La escuela se ve hoy interpelada por nuevas infancias: niñas madres, niños de la calle, niños que trabajan y chicos interpelados como sujetos políticos (piqueteros, habitantes de asentamientos, etc.). Niños que están solos, niños que aprenden frente a las pantallas, y están inmersos en la preparación competente para el mercado, sin tiempo a veces para la socialización y el juego.

De la misma manera, la mirada hacia las instituciones se modifica. ¿Cuáles son las marcas que debe tener un edificio para poder llamarse con pleno derecho escuela? Esto interpe-la a los que estamos dentro de las instituciones, pero también posiciona a los de afuera.

Patricia Redondo (2004: 111-113) relata las acciones de un equipo directivo que llegó a una escuela que no era una escuela, más bien parecía un potrero rodeado por una tapia o un anexo a la casa de los caseros. La primera decisión fue pasar de un edificio tapiado a las puertas abiertas. Allí la comunidad pudo decir (en reuniones de seiscientos padres) que sentían que la institución no brindaba lo que sus hijos necesitaban. Se hablaba mucho de amor y contención, pero eran escasos los aprendizajes y subalterno el lugar que ocupaban los contenidos. Hubo escucha por parte de los docentes. También los maestros pudieron decir lo suyo y articular estrategias que tendieran a incluir al “otro”: familias, organizaciones barriales, alumnos. Este diálogo permitió democratizar prácticas institucionales y pedagógicas. Además de las opiniones de las familias, los docentes discutían sus intervenciones con la idea de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Esta modalidad se hizo habitual y terminó siendo para ellos un trayecto formativo muy importante.

Es real que las condiciones de trabajo de los docentes no favorece un trabajo cohesionado entre aulas o entre grados paralelos. Aquí es fundamental la mirada del equipo directivo para poder detectar necesidad de acompañamiento o de asesoramiento. También es importante hacer en la escuela una lectura de las líneas de política educativa para lograr consenso y coherencia en las acciones. Hay cuestiones como garantizar el derecho de los niños a la educación, brindar aprendizajes de calidad y reconocer a los alumnos y a sus familias como sujetos de derecho, que no pueden ser acciones inspiradas en la buena voluntad. También es cierto que ayuda mantener una actitud de escucha y acompañamiento: algunos docentes, sobre todo los más nuevos en la tarea, no siempre hacen lo que se espera de ellos y la pregunta es ¿saben claramente qué se espera de ellos?

En el módulo *El trabajo del director en la generación de condiciones institucionales para la enseñanza*, avanzaremos en aspectos relativos a la gestión curricular que retomarán el trabajo del director en relación con el asesoramiento y acompañamiento a los docentes. El desafío de época que nos convoca es no quedarnos con la nostalgia de lo que había y permitarnos avanzar trabajando con lo que hay. Es cierto que la incertidumbre desacomoda, pero también permite pensar en lo nuevo, en lo que aún se está gestando. Tal vez el dato cotidiano sea el cambio y eso seguramente implica otro vínculo con el conocimiento y su transmisión. No más precario, sino menos rígido. Otro imperativo será pensar nuevos modos de composición social, ya no tan asentados en la vigilancia, sino en la confianza.

Según lo que plantea Laurence Cornu (1999), la confianza se da casi naturalmente en las sociedades cuando hay dudas acerca del futuro, cuando hay ruptura con el pasado. No se trata de la confianza como cálculo de probabilidades –“confío porque te conozco”–, sino en la apuesta al otro. La escuela puede ser un buen lugar desde donde comenzar a entamar con los de afuera y establecer relaciones distintas entre humanos. Lo primero que habría que empezar a intentar desde el rol de conducción es favorecer la formación de un espacio colectivo, donde los adultos podamos pensar juntos y ganar para la tarea a los “otros” adultos.

Actividades

1. ¿Cuáles son las imágenes de la pobreza que circulan socialmente y en la comunidad en la que trabajan? ¿Qué situaciones escolares pueden recordar en las que los discursos del miedo se hacen presentes? ¿De qué manera entienden que debiera intervenir en estas situaciones?
 2. Relaten situaciones de su experiencia educativa en las que se hagan presentes los vínculos de confianza. ¿Cómo consideran que estas situaciones pueden ser favorecidas en la institución? ¿Qué papel tienen los directores en la promoción de vínculos de confianza en la comunidad educativa?
-



Políticas educativas y estrategias institucionales para fortalecer los derechos a la educación de los niños y niñas

Hablábamos antes de las diferencias existentes entre distintas escuelas. Hay muchas de ellas que apelan frecuentemente a la creatividad para desplegar estrategias que son fundamentales en la tarea de brindar oportunidades de aprendizaje. Junto con estas prácticas son necesarios el impulso y el financiamiento de políticas estatales. Son niveles de acción distintos. Por un lado el nivel “macro”, de las políticas públicas, que aquí estamos englobando como el *Estado*, y por otro el nivel de la institución. Cuando ambos niveles se combinan, el resultado da cuenta de una preocupación y un quehacer mutuo.

Es importante aclarar que la escuela es parte del Estado y que aquí se separan para englobar con el término “Estado” el dispositivo oficial que excede a la institución escolar. Si no se asume la tarea en conjunto y con consenso, el Estado encuentra obstáculos en las escuelas y estas, a su vez, ven jaqueadas su creatividad por trabas administrativas y burocráticas. En este sentido, es bueno que las instituciones educativas reivindiquen su carácter activo y creativo y no se nombren como meras receptoras de normas y prescripciones.

Es importante tener en cuenta que cuando se trabaja en pos del efectivo cumplimiento de los derechos educativos de la infancia y se diseñan estrategias o dispositivos que propician la inclusión y la vuelta a la escuela, por ejemplo, de niños y niñas, estas estrategias requieren centrarse fuertemente en que esta inclusión no sea en detrimento de los

aprendizajes. Que no se produzca lo que se denomina “condescendencia pedagógica” o “promoción social” que pone a los alumnos en una situación de exclusión con presencia: están en la escuela pero no aprenden o aprenden menos.

Todos a la escuela. ¿Por qué y para qué?

La pregunta por el derecho a la educación de todos nuestros niños y niñas es fundamentalmente una pregunta por la justicia. En este sentido, es política (Rancière, 1996) porque sólo así podremos ver en los sectores pobres otra cosa que víctimas. Los chicos tienen que estar en la escuela, aprendiendo lo que tienen derecho a aprender, no por lástima o caridad, sino porque es justo, porque son dignos y porque es nuestra responsabilidad, la de todos los adultos, garantizarlo. Politizando el análisis, podremos nombrar sujetos de derecho y no carentes o asistidos, podremos preguntar por qué quedaron afuera los que no están y seguramente también están ausentes en otros repartos.

La escuela es el espacio donde pueden acontecer experiencias al abrigo de la intemperie; sigue siendo el lugar que alberga a todos. En la crisis del 2001, en medio del “que se vayan todos”, las escuelas y sus docentes siguieron en pie y eran lo único creíble para el conjunto del pueblo. Los docentes siguen siendo el grupo que acredita mayor credibilidad social.

Y si hablamos de inclusión, hay algunas cuestiones que conviene volver a pensar. En principio, la instalación masiva del concepto lo ha hecho “políticamente correcto”: nadie se atrevería en estos tiempos a negar la necesidad y el derecho del acceso material de todos a la escuela. Todos coincidimos en las condiciones materiales que deben estar dadas para que los niños completen su escolaridad. Sin embargo, debemos reconocer que a veces la exclusión educativa también se relaciona con prácticas escolares francamente excluyentes. Hay niños que se mantienen escolarizados, pero están afectados por un alto grado de riesgo de deserción. Hace poco tiempo, visitando una escuela pública en una barriada, nos tocó observar en la puerta del edificio y a la vista de todos los niños, los padres que los acompañaban y los docentes una lista que decía: “Alumnos que adeudan las fotocopias a la Srta...”. A la vez, hay puertas escolares que eligen mostrar otra cara. Allí se registran poesías, dibujos, historietas o logros de los chicos. Todos nos enteramos de lo que pueden, de lo que logran, no de lo que les falta. En cada caso hay una decisión tomada, una opción educativa precisa.

La decisión que cruza todos los actos de la vida de un docente y que, en este caso nos interesa ponerla en términos de la tarea de los directivos es si va a trabajar para reforzar las condiciones de desigualdad con que muchos de los niños que transitan las escuelas llegan a ellas o si, por el contrario, su labor estará dirigida a habilitar otros mundos, a prometer (junto con los otros adultos) otro futuro posible. Carina Rattero (2001) define al maestro como un trabajador antidesestino, como un obstinado. Estos rasgos, obviamente, se oponen a la profecía de fracaso, a tomar como punto de llegada el punto de partida.

Es la educación la única práctica que tiene la posibilidad de cambiar un cuerpo del lugar que tenía asignado, de desatar en alguien el nudo del destino con el que llega. Pensar así la escuela y la tarea docente es pensarlas desde un espacio de resistencia contra un destino inexorable. Es, en definitiva, politizar la educación. Sin la interpelación política, podría pensarse que incluir o excluir son casi sistemas equivalentes o dos caras de la misma moneda y se trata de sistemas radicalmente diferentes. ¡Cuántos hombres y mujeres debemos lo que somos a la palabra esperanzada de algún maestro!

Nuestras reflexiones no pueden agotarse considerando la exclusión sólo como un fenómeno que implica a los que están fuera de los escenarios educativos. Hay otra exclusión que es la de los desaparecidos en el aula; los que están pero no agregan nada, no aprenden nada. Suelen ser nominados en las escuelas como los que van “por el comedor”, “por el plan”, “por las becas”, “por la asignación por hijo”, etc.; todos motivos que los reducen a sujetos biológicos o nuevamente capturados por un discurso limitante. ¿Qué hace la escuela con estos, nuestros alumnos? ¿Se puede estar seis o siete años en una institución sin que nos deje huella?

Creemos que es necesario volver a pensar ese discurso que sostiene trayectorias deficitarias y no asigna otro lugar que el de la carencia. En este sentido, desde el lugar de maestro antidesestino, podemos oponer a la carencia aquello que nos enseñó el maestro Iglesias, la apuesta por la abundancia: muchas lecturas, muchas escrituras, mucho diálogo, mucha escucha, otros mundos.

También sucede que estos alumnos que llegan a las escuelas desde los sectores más desfavorecidos, suelen autoexcluirse como producto de procesos de deslegitimación de los saberes de los que son portadores. Entran a las instituciones percibiendo de antemano que su capital cultural no es suficiente para sumarse. Siempre que hay una actitud que implica invisibilizarse en el aula, seguramente hubo antes en la historia del sujeto alguna práctica discriminatoria que “lo dejó afuera”. Conceptos como fracaso escolar, sobriedad, trayectorias escolares anormales, problemas de aprendizaje, etc., sólo se aplican a los estudiantes de las clases populares.

Duschatzky y Corea (2002) prefieren hablar de expulsión social y no de exclusión; ya que, mientras exclusión refiere a un estado de cosas, expulsión nombra un proceso,

un modo de composición de lo social. El expulsado pierde visibilidad, palabra, nombre: es un desaparecido. Y aquí la pedagogía aparece como lo opuesto, como lo único que puede hacer diferencia. Sólo la creatividad puede jaquear el mundo de la necesidad, el inventario de lo que falta.

El saber como condición de inclusión justa

Siguiendo con la propuesta de repensar algunos aspectos de la inclusión, tomamos los conceptos de Flavia Terigi (2008), que da cuenta de la insuficiencia de la matriculación escolar para garantizarla. Tampoco, dice la autora, asistir a la misma escuela produce los mismos resultados de aprendizaje. Ni siquiera los mecanismos compensatorios para los más desfavorecidos provocan en sí mismos una trayectoria escolar regular (Caldarelli y Rosenfeld, 2005). Es necesario, entonces, que todos aprendan lo mismo. Para ello, no sólo se proveen recursos materiales a las escuelas, sino que también se plantean preguntas acerca de las condiciones de enseñanza para modificarlas a favor de los educandos.

En este sentido, la pregunta por el saber de la enseñanza se vuelve sumamente importante. Venimos hablando de la intención de igualdad y de justicia que subyace en toda propuesta que se propone ofrecer a todos el saber; pero esta propuesta a futuro sólo se hace verdadera si asumimos el desafío de encontrar los modos en que cada uno de los niños y niñas de nuestro país aprendan. Por lo tanto, las condiciones concretas de enseñanza, que durante mucho tiempo, impidieron o dificultaron a los niños aprender, requieren ser repensadas, modificadas. En otras palabras: la posibilidad de lograr los aprendizajes escolares previstos no depende de condiciones externas a la escuela sino principalmente de las condiciones en las que la escolaridad se desarrolla y los modos concretos que la enseñanza asume. Así, por ejemplo, ciertos modos de transmitir los saberes de la escritura y de la lectura inscriptos en particulares organizaciones del tiempo y el espacio en la escuela, obstaculizan la apropiación de estos saberes a los niños de ciertos sectores sociales. Cuando esta presentación del saber se modifica y con ella las propuestas de enseñanza, los fracasos que se daban dejan de ser tales y los niños aprenden en situaciones que favorecen tales apropiaciones.

Lo dicho implica que el trabajo del director en pos del cumplimiento de los derechos educativos de los niños se concentre en develar el lugar central que tiene en la escuela, la construcción de una política de la enseñanza que se piense y revise a la luz de las posibilidades que ofrece a todos los niños de aprender. La enseñanza como tarea

colectivamente construida, necesita ser pensada como patrimonio de la institución y, por ende, discutida públicamente.

Otro de los argumentos que suele escucharse en el interior de las instituciones es la necesidad de enseñar “para la vida” como un modo de favorecer la inclusión social. También se habla de preparar para la integración al mercado laboral, de profundizar lo que el niño encuentra en su contexto, de reforzar el capital cultural con el que llega a la escuela. Algunas preguntas que cabría hacerse para problematizar esas afirmaciones son ¿Qué es educar para la vida? y ¿para qué vida?, ¿Cuál es el sostén que nos permite predecir qué necesitarán esos chicos?, ¿Hay que enseñar sólo lo que es útil en términos del mercado?, ¿Qué lugar ocuparía el arte?

Por cierto, es necesario vincular la enseñanza con el mundo del trabajo, pero otra cosa diferente es preparar para la explotación y la injusticia. La escuela ciertamente tiene que ser un lugar a salvo de las presiones de la utilidad, tiene que poder vincular con lo desconocido, con lo extraño. Hace poco nos decía un director de la zona de la Quebrada de Humahuaca cómo le había cambiado su vida de cuidador de majadas la lectura de *La Odisea*. Tenía ¡ochó años! cuando vio la obra entre los libros del maestro rural. Nadie pensó, por suerte, en la utilidad ni en la oportunidad de una lectura de ese tipo a tan corta edad. Ofrecemos aquí dos escenas que dan cuenta de la importancia de lo que no es útil y de los mundos a los que sólo se puede acceder a través de la palabra autorizada de los maestros.

Inventos

Desde el patio de la escuela pueden verse dos elevaciones de terreno, que parecen sierras. Nos explica Norma, la directora, que son montañas de basura que tiran los camiones que la traen de Capital. Es lo que el CEAMSE llama “relleno sanitario”. Ciertamente, la vida del barrio no tiene nada que ver con la brisa fresquita de las sierras: hay un fuerte olor y los problemas de salud por la contaminación abundan.

Hay algunos papás que están decorando el patio para una muestra. Cuando les preguntamos porqué mandan a sus hijos a esa escuela, las respuestas son: “acá los maestros de verdad enseñan”, “siempre están inventando cosas nuevas para que los chicos aprendan”, “no sé... es como si esta escuela fuera más nuestra que las otras dos”.

Pasamos al salón comedor y hay muchos chicos leyendo. Están trabajando en pareja los de primero con los de sexto. El bibliotecario y las maestras los acompañan y les facilitan el material de lectura. Toma la palabra Mariela, maestra de sexto: “La lectura y la escritura son apropiaciones que tienen mucho que ver con lo social, con la mirada de los otros. Para

los más chicos es muy bueno que los grandes los ayuden y los de sexto sienten que están haciendo algo muy importante para los otros”.

Sandra, una de las maestras de primero, se acerca ante la insistencia de Alan que quiere mostrarle una ilustración. “Sí, esta es una jirafa... no, en el barrio no hay. Para ver las jirafas, hay que ir al zoológico, a la Capital”. El nene le arranca la promesa de ir y la maestra, aunque ya dio su palabra, nos menciona las dificultades: lo caro del pasaje, la distancia, los obstáculos administrativos. “Pero ya vamos a inventar algo, porque una promesa se cumple.” Una practicante nos dice despacito: “Eso es lo que hay que hacer: fundar la escuela cada día”.

La mejor alumna

Llorar a lágrima viva. Llorar a chorros. Llorar la digestión.

Llorar el sueño. Llorar ante las puertas y los puertos.

Llorar de amabilidad y de amarillo...

Oliverio Gironde, poema 18, *Espantapájaros*.

La profesora tiene que comprarse una pollera o algo liviano porque hace calor y no hay ropa remanente del verano anterior. Además, como en todo el resto del país (esta vez sí nos tocó a todos), Buenos Aires emitió papel pintado con el nombre de Patacones. Los primeros días son los más duros: los comerciantes no tienen ni idea de qué porcentaje deben recibir. Algunos, optan por tomarlos para parte de la compra, otros no quieren saber nada de nada.

En un negocio de ropa está Mariela, vendiendo polleras en la puerta. Se nota que son restos de ropa hindú de la época del uno a uno, que los dueños del negocio quieren liquidar. Mariela terminó la escuela hace dos o tres años, con notas brillantes en todas las materias. Su promedio en Literatura Argentina y Latinoamericana fue diez. La profesora que anda mirando polleras la recuerda; claro que la recuerda: ¿cómo no recordar a alguien que andaba recitando poemas propios y ajenos por los rincones?, ¿cómo no acordarse del regalo que le pidió a su papá cuando cumplió los dieciocho: *Persuasión de los días*, de Gironde? Pero la profe no sabe si saludarla, si poner en evidencia que toda la sensibilidad de Maru le sirvió para vender polleras de oferta. No quiere avergonzarla.

La que toma la iniciativa de saludar es Mariela. Le cuenta que está contenta; que aunque le pagan poco, entre lo que gana allí y con las rosquitas que vende los fines de semana en el barrio, le alcanza para el boleto a la Facultad, que está cursando Literatura con la Sarlo, que mientras está en la calle ve cosas que le sirven para escribir luego... Se la ve, se la siente feliz.

La profesora se van sin la pollera y con la seguridad de que tiene muchísimo que aprender de sus alumnos.

Actividades

En este apartado se han desarrollado diversas dimensiones que hacen al cumplimiento de los derechos puertas adentro de la escuela; en este sentido, lo que sucede en las aulas, lo que se escribe en los cuadernos, lo que se comunica a los padres son parte de esta posibilidad cierta o limitada de hacerlos efectivos.

1. Indiquen situaciones cotidianas que hagan a las dimensiones analizadas.
 2. Relaten experiencias que permitan mostrar la importancia de la enseñanza en la inclusión de los alumnos.
-



Los adultos como garantes del derecho a la educación de los niños. El director como promotor del colectivo de adultos

El relato que transcribimos a continuación fue narrado por una maestra de La Pampa, en un espacio de capacitación. Proponemos la lectura porque el hombre que se ha quedado en una edad de niño tiene no sólo la mirada atenta, sino el cuidado de los adultos. Hay una razón: el Jose es importante para ellos.

Todos los que nacimos en mi pueblo lo conocemos al Jose. Cuando nació, los médicos les recomendaron a sus papás que lo llevaran a una ciudad más grande porque encontrarían escuela adecuada para el retraso madurativo que él tenía. Ellos, sin embargo, decidieron quedarse en el pueblo porque allí estaban los afectos. El Jose creció con todos nosotros, jugó nuestros juegos, fue a la escuela y ahora es un niño metido en el cuerpo de un hombre grandote.

En el pueblo siempre hay motivos para algún festejo colectivo: casamientos, carnavales, nacimientos... Sin que nadie lo haya dicho, el Jose anima esos eventos. Cuando vamos llegando los que estamos en pueblos vecinos, el nos anuncia por el altoparlante. También es el encargado de llevar las malas noticias.

A veces, se olvida de las cosas y se pierde en algún camino. Pero si es así, siempre hay alguien comedido que lo lleva hasta su casa. Todos lo cuidamos porque para nosotros es muy valioso.

La película de Alfonso Cuarón *Los niños del hombre* trata sobre un mundo sin niños. Los seres humanos ya no pueden procrear y el habitante más joven del planeta tiene dieciocho años.⁶ Lo que queda del planeta es un territorio arrasado, con inmigrantes enjaulados, sujetos indiferentes y hedonistas y violencias de toda índole. Uno de los personajes dice en una parte del film: “es raro ver lo que pasa en el mundo sin las voces de los niños”. Nos preguntamos, entonces, ¿cuál sería el lugar de los adultos, no sólo docentes, si no hubiera otra generación a la que parir?

La idea de un mundo sin niños alude a la renuncia al porvenir, a la necesidad y no a la elección cuando no hay futuro. Sin embargo, no sólo el futuro está ausente cuando no hay futuro. También desaparece el pasado porque no hay a quién contar la historia. Sin embargo, por ahora esta ficción nos sirve para volver a pensar que hay niños entre nosotros y eso debería obligarnos a levantar la cabeza, a trabajar para ese futuro y lograr que el porvenir sea interrupción de destinos. Incluir a los recién llegados depende de nosotros, los adultos. Para hacerles un lugar hay que volver a conjugar entre todos el verbo cuidar.

Esta palabra suscita muchas discusiones y hasta indignación entre los maestros. Sin embargo, el problema no es que la escuela sea un lugar donde se brinde cuidado a los más jóvenes que nosotros; el problema es cuando la escuela es el único lugar donde se cuida. Aquí surge la cuestión más inquietante acerca del papel de la escuela y la mirada que recibe de parte de los “otros”. Los maestros de las zonas urbanas escuchamos muchas veces por los medios de comunicación el horror de los informadores por la presencia de chicos armados “en las escuelas”. Se proponen distintos mecanismos para que los maestros no permitamos el ingreso de las armas, de la droga, de la violencia.

Pero no se discute a fondo cuál es el problema: ¿que los chicos tengan armas y se droguen, que lo hagan en la escuela o ambas situaciones? Podríamos plantearlo en estos términos: ¿la escuela es más de lo mismo o es un ámbito amurallado donde lo de afuera no entra?, ¿quién/quienes más cuidan, aparte de la escuela? Entonces, ¿qué implicancias tiene “cuidar”?, ¿de qué y de quiénes se debe proteger a los niños?

Ante todo, podríamos decir que cuidar es hacernos cargo –los adultos– de sostener el tiempo de espera para que la generación que nos sigue pueda tomar nuestro lugar. Esa tarea incluirá enseñar, celebrar la alegría, hacer lugar a sus padecimientos, mitigar el dolor y construir la esperanza. Es bueno que podamos ayudar a los niños a transitar realidades dolorosas que a veces viven, sin naturalizar la injusticia ni pretender posiciones asépticas.

⁶ Hay un dato inquietante: la acción transcurre en el 2024, fecha por cierto cercana.

La escena que transcribimos da cuenta de un modo de cuidar que prodiga una maestra del conurbano bonaerense.

Cada tanto Alan llega a la escuela con algún celular que “se encontró”. Yo sé que roba y también que vende cosas que roban otros. Él nunca lo reconoce. Me parece que tiene que ver con la imagen que quiere que nosotros tengamos de él. La última vez me ofreció un celular rosa: “yo sé que usted tiene hijas mujeres”, me dijo. Lo pensé poco y le dije que se cuidara, que yo tenía miedo por él, que sabía que no se encontraba las cosas y que para mí él era muy importante y no lo quería ver ni preso, ni muerto. Yo creí que se iba a reír de mí, pero no: me miró serio y no dijo nada. Hay que tener cuidado con lo que les decís a estos chicos, porque tienen mucha calle.

A los pocos días, vino la mamá. “Sonamos”, pensé. De por sí, es una señora bastante conflictiva. Me dijo que Alan se había enojado con ella y que le había enrostrado que la única que lo cuidaba era yo.

Hablé mucho con la madre. Le pedí que lo cuidáramos las dos, que yo no quería reemplazarla ni mucho menos. Me parece que algo nos entendimos. Alan, por su parte, no me volvió a comentar nada más. En clase, trabaja.

Testimonios que dan cuenta de la necesidad de cuidar a todos a los niños hemos escuchado más de una vez por parte de familias y comunidades que viven situaciones muy duras y, sin embargo, intentan mantener a los chicos a cierta distancia de esa realidad. Los adultos que trabajan en las organizaciones “Los chicos del pueblo” y “Pibes del pueblo” han elegido cambiar la denominación “chicos de la calle”. Parece una cuestión semántica y sin embargo es una decisión política importante: si los chicos son de la calle, no son de nadie. Si son del Pueblo, en cambio, son de todos. A veces resulta difícil poder enlazar en una experiencia común ese “todos”. Más aún, si tenemos en cuenta que el discurso neoliberal ha acentuado el mérito del esfuerzo de cada uno y la salvación individual. Cuando queremos intentar actuaciones colectivas, aparece la desconfianza como primera respuesta. Lo posible, entonces, es empezar por restablecer confianza con los “otros” adultos para poder hilvanar alguna experiencia juntos.

¿Cómo se hace para volver a confiar y para ser confiables? Obviamente, no hay recetas; pero se pueden emprender algunos quehaceres. En primer lugar, hay que garantizar la circulación de la palabra. Seguramente, al comienzo serán balbuceos; pero si lo que dice el otro es valorado, tendrá ganas de hablar nuevamente. En segundo

lugar, no es ético convertir los espacios escolares en lugares de moralización de las conductas de los otros.

La escuela muchas veces se ha comportado como fiscal de las decisiones de los miembros de su comunidad, es especial de los más pobres. Por último, hay que abrir las puertas de las instituciones, en sentido literal y también metafórico: no basta con que se pueda entrar. El Módulo “El trabajo del director en las relaciones con la comunidad” da cuenta de discusiones y experiencias sobre este tópico y de distintos modos de vinculación con la comunidad, las familias y las organizaciones de la sociedad.

Escuelas e inclusión

Antes de comenzar a desarrollar esta parte del texto, vamos a ayudarnos a pensar leyendo un cuento y analizando nuestros discursos (que construyen prácticas). Esta tarea, como casi todas, es bueno hacerla en grupo, porque eso agranda la mirada y hace mucho más rica la reflexión.

— Es que somos muy pobres

Juan Rulfo

Aquí todo va de mal en peor. La semana pasada se murió mi tía Jacinta, y el sábado, cuando ya la habíamos enterrado y comenzaba a bajársenos la tristeza, comenzó a llover como nunca. A mi papá eso le dio coraje, porque toda la cosecha de cebada estaba asoleándose en el solar. Y el aguacero llegó de repente, en grandes olas de agua, sin darnos tiempo ni siquiera a esconder aunque fuera un manojo; lo único que pudimos hacer, todos los de mi casa, fue estarnos arrimados debajo del tejaván, viendo cómo el agua fría que caía del cielo quemaba aquella cebada amarilla tan recién cortada.

Y apenas ayer, cuando mi hermana Tacha acababa de cumplir doce años, supimos que la vaca que mi papá le regaló para el día de su santo se la había llevado el río.

El río comenzó a crecer hace tres noches, a eso de la madrugada. Yo estaba muy dormido y, sin embargo, el estruendo que traía el río al arrastrarse me hizo despertar en seguida y pegar el brinco de la cama con mi cobija en la mano, como si hubiera creído que se estaba derrumbando el techo de mi casa. Pero después me volví a dormir, porque reconocí el sonido del río y porque ese sonido se fue haciendo igual hasta traerme otra vez el sueño.

Cuando me levanté, la mañana estaba llena de nublazones y parecía que había seguido lloviendo sin parar. Se notaba en que el ruido del río era más fuerte y se oía más cerca. Se oía, como se huele una quemazón, el olor a podrido del agua revuelta.

A la hora en que me fui a asomar, el río ya había perdido sus orillas. Iba subiendo poco a poco por la calle real, y estaba metiéndose a toda prisa en la casa de esa mujer que le dicen la Tambora. El chapaleo del agua se oía al entrar por el corral y al salir en grandes chorros por la puerta. La Tambora iba y venía caminando por lo que era ya un pedazo de río, echando a la calle sus gallinas para que se fueran a esconder a algún lugar donde no les llegara la corriente.

Y por el otro lado, por donde está el recodo, el río se debía de haber llevado, quién sabe desde cuándo, el tamarindo que estaba en el solar de mi tía Jacinta, porque ahora ya no se ve ningún tamarindo. Era el único que había en el pueblo, y por eso nomás la gente se da cuenta de que la creciente esta que vemos es la más grande de todas las que ha bajado el río en muchos años.

Mi hermana y yo volvimos a ir por la tarde a mirar aquel amontonadero de agua que cada vez se hace más espesa y oscura y que pasa ya muy por encima de donde debe estar el puente. Allí nos estuvimos horas y horas sin cansarnos viendo la cosa aquella. Después nos subimos por la barranca, porque queríamos oír bien lo que decía la gente, pues abajo, junto al río, hay un gran ruidazal y sólo se ven las bocas de muchos que se abren y se cierran y como que quieren decir algo; pero no se oye nada. Por eso nos subimos por la barranca, donde también hay gente mirando el río y contando los perjuicios que ha hecho. Allí fue donde supimos que el río se había llevado a la Serpentina la vaca esa que era de mi hermana Tacha porque mi papá se la regaló para el día de su cumpleaños y que tenía una oreja blanca y otra colorada y muy bonitos ojos.

No acabo de saber por qué se le ocurriría a La Serpentina pasar el río este, cuando sabía que no era el mismo río que ella conocía de a diario. La Serpentina nunca fue tan atarantada. Lo más seguro es que ha de haber venido dormida para dejarse matar así nomás por nomás. A mí muchas veces me tocó despertarla cuando le abría la puerta del corral porque si no, de su cuenta, allí se hubiera estado el día entero con los ojos cerrados, bien quieta y suspirando, como se oye suspirar a las vacas cuando duermen.

Y aquí ha de haber sucedido eso de que se durmió. Tal vez se le ocurrió despertar al sentir que el agua pesada le golpeaba las costillas. Tal vez entonces se asustó y trató de regresar; pero al volverse se encontró entreverada y acalamburada entre aquella agua negra y dura como tierra corrediza. Tal vez bramó pidiendo que le ayudaran. Bramó como sólo Dios sabe cómo.

Yo le pregunté a un señor que vio cuando la arrastraba el río si no había visto también al becerrito que andaba con ella. Pero el hombre dijo que no sabía si lo había visto. Sólo dijo que la vaca manchada pasó patas arriba muy cerquita de donde él ,

estaba y que allí dio una voltereta y luego no volvió a ver ni los cuernos ni las patas ni ninguna señal de vaca. Por el río rodaban muchos troncos de árboles con todo y raíces y él estaba muy ocupado en sacar leña, de modo que no podía fijarse si eran animales o troncos los que arrastraba.

Nomás por eso, no sabemos si el becerro está vivo, o si se fue detrás de su madre río abajo. Si así fue, que Dios los ampare a los dos.

La apuración que tienen en mi casa es lo que pueda suceder el día de mañana, ahora que mi hermana Tacha se quedó sin nada. Porque mi papá con muchos trabajos había conseguido a la Serpentina, desde que era una vaquilla, para dársela a mi hermana, con el fin de que ella tuviera un capitalito y no se fuera a ir de piruja como lo hicieron mis otras dos hermanas, las más grandes.

Según mi papá, ellas se habían echado a perder porque éramos muy pobres en mi casa y ellas eran muy retobadas. Desde chiquillas ya eran rezongonas. Y tan luego que crecieron les dio por andar con hombres de lo peor, que les enseñaron cosas malas. Ellas aprendieron pronto y entendían muy bien los chiflidos, cuando las llamaban a altas horas de la noche. Después salían hasta de día. Iban cada rato por agua al río y a veces, cuando uno menos se lo esperaba, allí estaban en el corral, revolcándose en el suelo, todas encueradas y cada una con un hombre trepado encima.

Entonces mi papá las corrió a las dos. Primero les aguantó todo lo que pudo; pero más tarde ya no pudo aguantarlas más y les dio carrera para la calle. Ellas se fueron para Ayutla o no sé para dónde; pero andan de pirujas.

Por eso le entra la mortificación a mi papá, ahora por la Tacha, que no quiere vaya a resultar como sus otras dos hermanas, al sentir que se quedó muy pobre viendo la falta de su vaca, viendo que ya no va a tener con qué entretenerse mientras le da por crecer y pueda casarse con un hombre bueno, que la pueda querer para siempre. Y eso ahora va a estar difícil. Con la vaca era distinto, pues no hubiera faltado quien se hiciera el ánimo de casarse con ella, sólo por llevarse también aquella vaca tan bonita.

La única esperanza que nos queda es que el becerro esté todavía vivo. Ojalá no se le haya ocurrido pasar el río detrás de su madre. Porque si así fue, mi hermana Tacha está tantito así de retirado de hacerse piruja. Y mamá no quiere.

Mi mamá no sabe por qué Dios la ha castigado tanto al darle unas hijas de ese modo, cuando en su familia, desde su abuela para acá, nunca ha habido gente mala. Todos fueron criados en el temor de Dios y eran muy obedientes y no le cometían irreverencias a nadie. Todos fueron por el estilo. Quién sabe de dónde les vendría a ese par de hijas suyas aquel mal ejemplo. Ella no se acuerda. Le da vueltas a todos sus recuerdos y no ve claro dónde estuvo su mal o el pecado de nacerle una hija tras otra con la misma mala costumbre. No se acuerda. Y cada vez que piensa en ellas, llora y dice: "Que Dios las ampare a las dos".

Pero mi papá alega que aquello ya no tiene remedio. La peligrosa es la que queda aquí, la Tacha, que va como palo de ocote crece y crece y que ya tiene unos comienzos de senos que prometen ser como los de sus hermanas: puntiagudos y altos y medio alborotados para llamar la atención.

—Sí —dice—, le llenará los ojos a cualquiera dondequiera que la vean. Y acabará mal; como que estoy viendo que acabará mal.

Ésa es la mortificación de mi papá.

Y Tacha llora al sentir que su vaca no volverá porque se la ha matado el río. Está aquí a mi lado, con su vestido color de rosa, mirando el río desde la barranca y sin dejar de llorar. Por su cara corren chorretes de agua sucia como si el río se hubiera metido dentro de ella.

Yo la abrazo tratando de consolarla, pero ella no entiende. Lloro con más ganas. De su boca sale un ruido semejante al que se arrastra por las orillas del río, que la hace temblar y sacudirse todita, y, mientras, la creciente sigue subiendo. El sabor a podrido que viene de allá salpica la cara mojada de Tacha y los dos pechitos de ella se mueven de arriba abajo, sin parar, como si de repente comenzaran a hincharse para empezar a trabajar por su perdición.

El llano en llamas, México, FCE, 1953

Juan Rulfo nació en Jalisco (México) en 1918 y murió en 1986. Sólo escribió dos obras de ficción: la novela *Pedro Páramo* y la colección de cuentos *El llano en llamas*. Perteneció a la generación posterior a la Revolución Mexicana. Vivió de cerca las consecuencias de esta guerra civil, ya que perdió en ella a toda su familia.

El relato que nos convoca puede ser inscripto en la estética que se denominó “narrativa de la tierra”, que es tributaria en alguna medida del naturalismo. Las características que justifican esta pertenencia son:

- *La naturaleza* es antagonista del hombre, siempre está en su contra.
- *El tiempo* es interior, subjetivo, no cronológico. Los personajes se instalan en el puro presente, no hay futuro.
- *La monotonía* en el relato instala la sensación de que nada cambia, ni puede cambiar en el futuro.
- *La resignación* de los personajes hace que desaparezca la idea de rebelión. No hay redención posible.
- *El narrador* es un niño y establece relaciones infantiles causa-efecto.

Seguramente, si hacemos una lectura detenida del cuento, iremos encontrando estos tópicos. Pero ¿qué tiene que ver el naturalismo literario con la educación? A veces, bastante. No nos enojemos, mientras hacemos el ejercicio de pensar, porque no se trata de juzgarnos o rasgarnos las vestiduras. Se trata de mirar cómo miramos a los otros y, a menudo, a nosotros mismos. Hay frases que, repetidas y aprehendidas, pueden condicionar fuertemente nuestras prácticas. Cuando decimos, con gran desaliento “y qué querés, con la familia que tiene...”, estamos condicionando nuestro vínculo pedagógico con el sujeto de aprendizaje y estamos estigmatizando al grupo familiar. Cuando juzgamos la inutilidad de enseñar determinados contenidos a quienes viven en la ruralidad “porque total para qué querés que aprenda esto, si va a cuidar animales toda su vida”, estamos haciendo lo contrario de educar.

Escuelas e igualdad

Algunas consideraciones históricas

El ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley. Es el sujeto constituido en torno a la ley [...] La subjetividad ciudadana se organiza por la suposición básica de que la ley es la misma para todos. Si alguien puede lo que puede y no puede lo que no puede, es porque todos pueden eso o porque nadie puede eso [...] La ley es pareja: prohíbe y permite por igual a todos.

(Corea y Lewcowicz, 2004: 20-21)

Los principios que –traducidos en prácticas sociales– van a guiar a la sociedad burguesa que sucede a la Revolución Francesa son: libertad, igualdad y fraternidad. La noción de igualdad sostenida por la modernidad tuvo como objeto principal superar las diferencias impuestas por la existencia de castas y jerarquías que aparecían como naturales en la convivencia social. De todos modos, no puede desconocerse que esas prácticas igualitarias, si las miramos a la luz de las luchas posteriores, estaban muy lejos de hacer justicia con todos.

En el quehacer pedagógico, las instituciones educativas creadas luego de la Revolución Francesa recibieron el nombre de “casas de igualdad”. La práctica concreta consistía en que los niños recibieran el mismo vestuario, la misma alimentación, igual instrucción e igual cuidado.

En nuestro país, la escuela pública se diseñó para que compartieran el mismo banco el hijo del médico y el hijo del portero, como lo registran la historia y el cine. Sin embargo, no siempre el hijo del portero completaba su trayectoria escolar. En ese sentido, el discurso funcionaba más por la creencia que por lo que en realidad pasaba en el interior de las aulas. Es verdad también que para la Generación del 80, el tema era más atenuar la desigualdad que producir igualdad.

Es bueno aclarar que la igualdad también se constituía en un modo de establecer parámetros acerca de lo correcto. En este sentido, los sujetos que se manifestaban diferentes constituían un peligro para la construcción colectiva. Así, se volvieron equivalentes los términos igualdad y homogeneidad. Inés Dussel (2006a) señala que el guardapolvo blanco fue uno de los dispositivos que sostuvo la igualdad homogeneizadora. Su uso estuvo justificado en la combinación del discurso igualitarista, el mandato higiénico y su carácter de “vestimenta decorosa” para andar por la calle. Primero, fue obligatorio para los docentes y luego para los niños. La elección del color estuvo ligada a la legitimidad que le daba ser el que usaban los médicos, pero, además, el blanco permitía detectar más fácilmente la falta de higiene. Gladys Kochen da cuenta de lo que puede significar hoy el guardapolvo:

El delantal, por ejemplo, que durante décadas ha servido como símbolo de la igualdad, de la uniformidad, hoy podría tomar el signo contrario cuando hay muchas familias que no pueden obtenerlo: una mamá que había logrado la vacante, a la que se le dijo que el niño podría empezar al día siguiente y que no importaba que su hijo no tuviera guardapolvo, respondió que hasta que no consiguiera uno, su hijo no iba a ir a la escuela porque no quería exponerlo a sentirse distinto y menos que los otros. (Kochen, 2002: 116)

En la década de 1980, con la llegada de la democracia, los grupos diferentes reivindicaban su derecho a ser visibles. Se conocen muchos conflictos en las escuelas y se hacen públicas posiciones de padres que reivindican sus derechos, en función de su pertenencia a religiones, partidos políticos, grupos sociales o étnicos diferentes. En el ámbito de la reflexión pedagógica, cae la idea de corpus homogeneizantes para lograr la igualdad.

En los noventa hay una mirada casi celebratoria de la diferencia, aunque muchas veces detrás de lo diverso se escude la injusticia. Se planteaba la igualdad como punto de llegada, a partir de la gestión de políticas que supuestamente compensarían las carencias. La diferencia con la apelación igualitaria de la escuela fundacional es que allí no se antepone la diversidad a la posibilidad de educarse.

Las prácticas escolares homogéneas sobre sujetos heterogéneos: diversidad, diferencia, igualdad y justicia social

La heterogeneidad de los sujetos que habitan las escuelas no es una novedad, aunque se los haya nombrado y se los siga nombrando como un homogéneo. Tampoco es cierto que la diversidad cultural se establezca sólo si nos encontramos en un aula donde hay niños pertenecientes a comunidades originarias o a países vecinos. Los chicos de los barrios reivindican su identidad haciendo alusión a su barrio, a los equipos del fútbol del ascenso, a las barras de jóvenes que se mueven en la zona, a la música que escuchan, etc. Los niños de las comunidades rurales reniegan a veces de la música y las costumbres de su entorno o las mezclan con otros consumos culturales. Se ha hablado, y mucho, acerca de los efectos de la globalización en el sentido de permitir el acceso a bienes culturales considerados universales y, a la vez, provocar fuertes adhesiones a universos simbólicos locales.

De todos modos, aquí nos interesa prevenirnos de aquel discurso que pone al diferente en el lugar de la exclusión por constituirlo pobre, marginado, anormal o deficitario. El paso siguiente a estas categorizaciones es el intento por armar un discurso pedagógico en consonancia con esas “diferencias”. Habrá, entonces, adaptaciones curriculares, recortes temáticos e intervenciones didácticas que tengan que ver con esas categorías acuñadas desde el déficit.⁸ Claro, la normalidad siempre se construye a partir del yo. Si la escuela operara de este modo, estaría borrando el objetivo de construir igualdad de condición, partiendo de las diferencias entre los sujetos. Está claro que estas diferencias deben tener como respuesta la resistencia, cuando se trata de las que marca la desigualdad social. Nos parece oportuno transcribir un hermoso texto de Inés Dussel:

Politizar la educación, entonces, es también recuperar esa singularidad de la transmisión cultural que la sostuvo durante siglos. Es reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos, iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza, sino porque ellos tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación, según la definición de Hannah Arendt; es darles las herramientas

⁸ El módulo *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares* profundiza en estos conceptos.

intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. *Es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor*, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimiento, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden pero solos no pueden. Es volver a creer que hay un lugar para ellos en este mundo... no por un acto caritativo sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas. (Dussel, 2003)

“Pero más sabe el pueblo...” Escuelas aprendiendo

El comienzo del título connota una frase incompleta y plantea varios interrogantes: ¿el pueblo sabe más que quién?, ¿más que la escuela?, ¿la escuela es parte del pueblo? Es válido aclarar que, si bien es necesario que las escuelas aprendan de sus comunidades, es imprescindible que sigan enseñando. Ambas acciones son complementarias, pero no siempre se pensó en la escuela como aprendiz.

El pedagogo Miguel Arroyo (2000) se refiere en forma recurrente a la necesidad de que los docentes sepan cómo viven los niños. Muchas veces, en esos modos de vida hay pedagogía y la escuela no lo tiene en cuenta. Hay modos de cuidado que no se registran porque no son los que se espera, hay expectativas sobre la escolarización que tal vez no se verbalicen, hay sueños y miradas que es necesario conocer y valorar para construir el colectivo de adultos con los padres y los otros actores de la comunidad.

En todas las experiencias educativas donde se plantean dificultades en el par escuela-comunidad, aparece como demanda mutua la falta de reconocimiento de una parte hacia la otra. Sin embargo, hay buenas experiencias que enlazan saberes y aprendizajes cruzados. Transcribimos dos escenas que son muy elocuentes en este sentido

La muestra

La escuela se había propuesto efectuar una exposición cultural y artística para mostrar su potencial a la comunidad. En ese marco, trabajaron los docentes con los niños en los proyectos científicos y los emprendimientos comunitarios. Invitaron a las instituciones: policía, iglesias, ONG, centros comunitarios, organismos de la salud, etc. Se trabajó en red con los artistas: guitarreros, cantores, bailarines, pintores, etc.

La idea era que la escuela, a través de los diversos stands, mostrara lo suyo propio y su relación con la comunidad. Se ofrecieron rincones y los niños se encargaron de distribuir las invitaciones, previo relevamiento. Descubrieron a una anciana de 102 años, la entrevistaron y le dieron la misión de evaluar a los expositores.

Llegado el día de la fiesta, un grupo de chicos pidió un lugar para doña Rocio Juárez, porque querían destacarla. Así, nos enteramos que era una "solterona", pero que se encargaba de arreglar las ropas de los chicos del barrio. Seleccionaba las prendas de bolsas que le llevaban como producto de la mendicidad, las adaptaba y se las daba.

La fiesta fue espectacular. Doña Rocio recibió mensajes escritos y muchas autoridades invitadas quisieron fotografiarse con ella. La anciana de 102 años emocionó a todos cuando dijo que uno de sus dolores más grandes era no haber podido ir a la escuela.

Tal vez el hecho de que ese día se la haya nombrado "ciudadana ilustre y alumna ejemplar", sirvió para arrancarle más sonrisas que lágrimas.

El día del padre

La escuelita está ubicada en un paraje de El Impenetrable chaqueño. Son pocos alumnos y todos pertenecen a la etnia Wichí. Casi no dialogan con la maestra, aunque conversan y se ríen entre ellos. La señorita Natalia es nueva. Tiene muchas ganas de trabajar, pero también bastante temor porque hace poquito que se recibió de maestra... en Córdoba. Llegó al Chaco por referencias de otros compañeros que fueron a encontrar un futuro diferente.

Se acerca el día del padre y a Natalia le parece que tiene que hablarles a esos chicos acerca de la importancia de la figura del padre en la familia, de lo bueno que es tener alguien que nos cuide y nos guíe en nuestra infancia, cuando tanto se necesita una mano que tome la nuestra. Les habla y les propone que se junten en grupos, conversen entre ellos y hagan un dibujo que dé cuenta de lo charlado. Pasa un buen rato hasta que los primeros muestran lo que dibujaron con esmero: ¡Un ñandú! La maestra oscila entre la bronca y la tristeza: ¿no entendieron?, ¿le están haciendo pagar su extranjería? Les pregunta porqué esa figura. Los chicos no le responden, pero se miran sonrientes entre

ellos. Decide recurrir al ADA (auxiliar docente aborigen), que habla la lengua materna de los niños y conoce su cultura.

Cuando el maestro wichí ve el dibujo, le explica a la maestra que el suri (ñandú) es en su cultura el símbolo del cuidado por los hijos, que es el macho el que se encarga de cuidar las crías y ayudarlas a llegar a la vida adulta. Es, en síntesis, el Padre.

En el mismo sentido, la película coreana *Camino a casa* (2002), que relata la historia de un niño proveniente de la ciudad, que debe quedar al cuidado de su abuela sordomuda en una zona rural muestra cómo pueden establecerse vínculos afectivos y aceptación mutua entre sujetos culturalmente diferentes.



Nuevas configuraciones familiares: continuidades y cambios. Vínculo escuela y familia: historia y presente⁹

La(s) familia(s)

Las transformaciones socioculturales, que recorrimos en el apartado anterior, también han tenido implicancias en las configuraciones familiares y, por lo tanto, en la multiplicidad de vínculos que se establecen entre ellas y las escuelas. En esta sección, intentaremos analizar –a la luz de investigaciones provenientes del campo de la antropología y de la historia– qué se entiende por familia desde el sentido común construido y de qué hablamos cuando nos referimos a las nuevas configuraciones familiares, poniendo especial interés en las representaciones que se estructuran en torno a ellas en los contextos de pobreza. En el punto siguiente, acercaremos la mirada para observar y reflexionar acerca de los vínculos entre las escuelas y las familias a través del tiempo, considerando tanto las representaciones y prácticas de las instituciones escolares en relación a las familias así como lo que las últimas se representan y hacen respecto de las primeras.

En un artículo muy interesante, María Rosa Neufeld (2000) comienza señalando que no es posible referirse a la familia en singular, porque hacerlo implicaría no pensar en la heterogeneidad de formas en las que ellas se presentan. Pero esta aguda observación

⁹ Este capítulo se basa en lo expuesto en el módulo para docentes *Eje 2. Problemáticas educativas contemporáneas* publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el marco del Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (2008).

nos conduce a preguntarnos por qué nuestro primer impulso es pensar a la familia en singular y, más aún, a referirnos todos (o, al menos, la gran mayoría) a un mismo significado al hacerlo: marido, esposa e hijos (y otra serie de agregados que se enumeran a continuación).

Si hubiéramos hecho este ejercicio (pensar a la familia en singular) en otro tiempo, probablemente hubiéramos obtenido una respuesta común pero diferente de la nuestra. Esto nos habla de que la configuración familiar no fue siempre igual. Siguiendo el recorrido histórico que plantea Valeria Paván (2005), es posible identificar básicamente tres modelos familiares: el tradicional, el moderno y el contemporáneo o posmoderno. La familia “tradicional” se organizaba a partir de la autoridad patriarcal, que revestía a quién se autodesignaba como padre al alzar a un hijo en sus brazos. La designación por el gesto o la palabra era determinante, ya que la filiación biológica apenas era considerada. La esposa y los hijos eran parte del patrimonio del padre romano y, por tanto, él podía disponer de ellos. Desde la llegada del cristianismo, se impone como mandato la paternidad biológica en el marco del matrimonio religioso y ninguna familia tiene derecho de ciudadanía sin esta legitimidad matrimonial. Ya a fines del siglo XVIII, comienza a prefigurarse el orden familiar burgués, apoyado en tres pilares: autoridad del marido, subordinación de la mujer y dependencia de los niños, y la familia “moderna” comienza a estructurarse sobre la base de una lógica afectiva, al matrimonio, y a la asignación de roles entre los cónyuges.

A partir de los años sesenta, empieza a desdibujarse el modelo anterior y a aparecer la denominada familia “contemporánea” o “posmoderna”, cuyo rasgo central es la unión de dos individuos en busca de relaciones íntimas por un período de tiempo relativo. La atribución de la autoridad familiar comienza a ser un punto en disputa, ante las posibilidades que se abren con el divorcio, la separación y la “recomposición”. Entre las características que definen a la realidad argentina actualmente, Valeria Paván afirma que ha aumentado la edad media del casamiento, sobre todo en las mujeres; ha disminuido la diferencia de edad entre esposos; y se han incrementado significativamente las uniones consensuales (parejas estables que no legalizan su unión en el registro civil).

Pero este recorrido, que da cuenta de que nuestra representación de la familia es sólo un momento del desarrollo histórico que va cambiando en el tiempo, solo relata las transformaciones de la familia occidental. Si retomáramos el interrogante anterior (¿qué es una familia para nosotros?) y lo planteáramos en la actualidad en otras partes del mundo, también encontraríamos una respuesta diferente.

La mirada histórica y antropológica nos permite ser concientes de que el significado al que nos remite la palabra “familia” tiene mucho de construcción y naturalización, y que es preciso repensarlo e interrogarlo. Al hacerlo, la antropología encuentra que existen ciertos principios que han organizado el modelo de familia occidental moderno (unidad básica de parentesco, grupos de procreación y de consumo) y que existe una ideología de la familia según la cuál los miembros de un núcleo familiar deben vivir juntos. Neufeld (2000: 6) afirma: “La familia en singular, ‘la familia’ de los relatos escolares, es fácilmente evocable: ‘papá, mamá, y los nenes’, con su división del trabajo y de la vida toda, que asigna la privacidad –el trabajo no remunerado intra doméstico y la afectividad– a las mujeres, y lo público –el trabajo asalariado extra doméstico y la racionalidad a los hombres–.”

La definición de los supuestos de este modelo de familia “bien constituida” identifica, al mismo tiempo, a todas aquellas otras características y formas que se distancian de aquel y las etiqueta como “desviaciones”. Entre esas configuraciones diversas es posible nombrar a modo de ejemplo a las familias de un solo padre o madre; a las familias de crianza (cuando un niño queda a cargo de adultos con quienes no tiene relación de consanguinidad); a las familias extensas (conformadas por la incorporación de las parejas jóvenes con sus hijos en la misma casa o terreno que sus padres); familias integradas por segundos matrimonios con hijos de uniones anteriores; familias cuyos miembros viven en distintos lugares del país por cuestiones de trabajo de los padres, donde los niños quedan temporariamente al cuidado de abuelos u otros parientes, entre otras tantas. Si bien los medios de comunicación muestran la amplia variedad de configuraciones familiares que existen en el presente, sus modos de tematización –como apunta la socióloga argentina Estella Grassi (1999)– no cuestionan, en general, el modelo de familia “bien constituida”. Se muestran (literalmente) familias “en plural”, pero la representación de la familia “en singular” y su carga valorativa y moralizadora sigue operando fuertemente en nuestro sentido común.

Un párrafo aparte merecen los significados que se anudan entre los modelos de familia moderna y las nuevas configuraciones, por una parte, y el contexto de pobreza en el que se inscriben, por la otra. En este sentido, algunas visiones califican a la pobreza como “digna” cuando la familia que se encuentra en ese contexto responde al patrón de familia “bien constituida” (madre, padre e hijos que conviven bajo un mismo techo). Desde esta perspectiva, las familias en situación de pobreza que no responden a ese modelo son doblemente sancionadas en términos morales. Desanudar esta trama es uno de los propósitos de este recorrido.

Las relaciones entre familias y escuelas

Como anticipáramos, los vínculos entre las familias y las escuelas también han variado a lo largo del tiempo. La compleja relación que se ha dado entre ellas, en su heterogeneidad y como instituciones de socialización de la infancia ha estado siempre presente. Como se ha dicho, en el sistema educativo argentino la escuela funcionó como espacio para la homogeneización en un proyecto de nación común. En este contexto, la escuela debía cumplir con esa función de “normalización” y “homogeneización” por medio de la escolarización del alumno, “más allá de la familia que tuviera” (Puiggrós, 1990). Este mandato de la escuela ha sido central y persiste en el presente, adoptando matices en el marco de las transformaciones contemporáneas.

Esta pretensión de la escuela sobre las familias y su confianza en la “eficacia” para lograr aquella tarea, hoy se encuentra en discusión. A partir de una investigación realizada en escuelas de la provincia de Buenos Aires, la antropóloga Laura Cerletti (2006) advierte en su trabajo de campo la reiteración en el discurso de los docentes de la idea de que “si la familia no está, la escuela no puede”. Esto implica un cambio con respecto a la confianza en el poder “normalizador” de la escuela con relación a la sociedad, a través de sus alumnos y de la influencia a sus familias. Es decir, ante la ausencia de una familia “bien constituida”, la escuela afirma que no puede cumplir con sus objetivos. A diferencia de los alumnos con “problemas de aprendizaje”, frente a los cuales los docentes entrevistados manifestaron tener mayores herramientas para afrontarlos, los problemas “de conducta” se plantearon como mucho más difíciles de abordar y fueron, generalmente, atribuidos a la ausencia de una familia “bien constituida”. En otros casos, los docentes identificaron familias que no respondían a este patrón cultural, cuyos niños no tenían “problemas”, y lo atribuyeron a que “los roles” se cumplían de todas formas.

A partir de la formulación del diagnóstico en estos términos por parte de los docentes de las escuelas consideradas por Cerletti, las acciones para resolver estas dificultades tienden a situarse por fuera de la escuela. Así, como las causas de los “problemas” de los alumnos son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también lo son sus posibles soluciones: derivación, intervención de médicos, neurólogos, psicólogos y de las familias. Pero estas alternativas no resuelven las dificultades directamente, sino que analizan la situación y diagnostican que es necesaria la acción familiar para dar una respuesta al problema. En la investigación ya mencionada, Laura Cerletti entiende que se genera una especie de círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares, y a la vez se las responsabiliza de su solución. De este modo, las

escuelas quedan inmersas en discursos y prácticas acerca de su propia imposibilidad o impotencia, que se acompañan con sentimientos de angustia y desesperanza.

En este punto, se hace necesario preguntarnos qué pasa en nuestras escuelas, cómo percibimos estas dificultades, cómo intentamos buscar las soluciones, si creemos que ellas están en “nuestras manos” o si pensamos que las alternativas a estas dificultades se encuentran completamente fuera de nuestro alcance como escuela, hecho que nos despierta un sentimiento de profunda frustración e impotencia. Esta percepción de que no podemos abordar estas dificultades desde nuestra tarea como docentes y como escuela no se explica por nuestra negativa a “hacernos cargo” de la propia responsabilidad, sino más bien por un modo de construir estos u otros problemas a partir de categorías acuñadas en otros momentos de la historia nacional y del sistema educativo que persisten en nuestras representaciones y que probablemente ya nos han quedado “viejas”.

Como escuela, nos seguimos pensando a nosotros mismos como vía de acceso a la inclusión en una nación “común”, pero entendiendo a lo común como homogéneo y más allá de las realidades y particularidades de familias. Tal vez, los procesos contemporáneos nos están confrontando con la necesidad de volver a pensar ese mandato histórico escolar para explorar modos de inclusión en “lo común” más abiertos a la heterogeneidad y a la reconfiguración de las familias.

Nuestra mirada como escuela hacia las familias también se pone en juego en los modos y espacios en que los convocamos a participar. Uno de los criterios que más utilizamos para analizar la participación familiar es de índole cuantitativa: contar la cantidad de padres y madres que concurren cuando los convocamos a los actos escolares o a las reuniones de padres. Ante la presencia de pocos padres y madres en estas oportunidades nos sentimos desilusionados por el esfuerzo, empeño y expectativas que hemos puesto en la organización de esos eventos o reuniones. Esto nos conduce a entender esta situación como “falta de participación” de las familias y a explicarlo en términos del desinterés de los padres en la educación de los hijos.

Creemos que resultaría muy interesante pensar si existen otras formas en las que las familias participan en la escuela o se interesan en la educación de sus hijos. Algunas de ellas podrían ser: la compañía de padres o madres en el camino de los alumnos a la escuela, el apoyo que brindan en las tareas escolares dentro de sus posibilidades, la valoración que realizan respecto de la educación o de la tarea que desempeñan los docentes y la escuela, o –sin más– los esfuerzos económicos que las familias hacen para que sus hijos puedan estar allí. Analizar estos modos de participación puede resultar más enriquecedor para comprender el vínculo.

A partir de esto, adquiere visibilidad la importancia que tienen los espacios a los que convocamos a las familias a participar, los modos en que lo hacemos, el lugar en el que nos posicionamos desde la escuela y como docentes y las formas en las que percibimos y nombramos a las familias, ya que todo esto tiene implicancias fuertemente condicionantes en los vínculos que se generan.

Por otra parte, desde la visión de las familias, la escuela se presentaba como promesa de inclusión, igualdad y movilidad social. Si analizamos, ahora, la óptica de las familias sobre la educación y la escuela, aparecen algunas perspectivas tan interesantes como heterogéneas. Las representaciones de los padres y madres refieren, aunque no de manera homogénea, a una mirada esperanzada. Las familias, y fundamentalmente aquellas en contextos de pobreza, ponen en la escuela grandes expectativas respecto del futuro de sus hijos. Por ejemplo, un estudio de la Universidad Nacional del Nordeste (Pérez Rubio y Butti, 2005) que analiza las representaciones de los padres acerca de la escuela y la educación en Corrientes, da cuenta de que si bien los padres y madres son plenamente conscientes de las dificultades del contexto socioeconómico, también afirman que es necesario que sus hijos sean educados para que no se queden afuera del mundo laboral. A esto se acopla un sentido de la educación en términos de la dignidad personal y del reconocimiento social. Muchos padres intentan no repetir su propia biografía, en la que tuvieron que abandonar la escuela, y realizan los esfuerzos más grandes para que sus hijos puedan completar la escolaridad.

De la definición de los problemas escolares y de las formas de mirarlos, de analizarlos, de pensarlos, y también del modo de entender nuestro lugar como escuelas y el de las familias en el marco de los cambios contemporáneos, dependerán las alternativas que encontremos para abordarlos. Un camino para avanzar sería, entonces, empezar a preguntarnos acerca de qué idea de la inclusión escolar y de lo común estamos construyendo, o podemos construir, que contemple a alumnos y familias de un modo más abierto y democrático: cómo podemos educar sin pretensión de hacerlo “más allá” de las familias (o “a pesar de” las familias) sino “junto a” o “con” las familias en plural.

Actividades

Presentamos a continuación algunas citas breves de manuales escolares para la EGB 1 y 2 o Primaria en los capítulos referidos al tema familia. Estas citas fueron seleccionadas entre otras muchas.

1. Les proponemos leer las citas y discutir en grupos cómo aparece el tratamiento del tema de la familia, en función de lo que se trabajó en el encuentro y de su experiencia en el uso de manuales.

“Es bueno vivir en familia. Debemos cuidarnos y amarnos. Así todos estaremos más contentos.”

(*Contactos Hoy 1*, Manual Harla para primer grado de la EGB. Buenos Aires, 1995)

“La mamá de Marina es costurera. Cosió un guardapolvo para Marina. El papá es carpintero. Arregla las cosas que se rompen en la casa. Juan y Marina son vecinos. [...] Juan tiene dos hermanos. La hermana se llama Daniela. El hermanito se llama Lucas. La abuela hace pastelitos muy ricos. El abuelo siempre lee cuentos a los chicos. La mamá trabaja en una panadería. Le gusta cuidar las plantas.”

(*Juan y Marina van a Primero*, Tinta Fresca, Buenos Aires, 2005)

“Mucha gente fue invitada al cumpleaños del abuelo Víctor. Estuvieron familiares a los que los chicos no veían desde hacía mucho tiempo: el tío Daniel que vive en otra ciudad, y el tío abuelo. ¡Qué bueno poder encontrarse!”

Luego preguntas a los chicos: “¿Quiénes integran la familia más cercana de Paula? ¿Y la más ampliada? ¿Ustedes tienen familiares a los que no ven con frecuencia? ¿En qué ocasiones se reúnen todos?” Luego aparece un árbol genealógico.

(*Mirar con Lupa*, Primer Ciclo EGB, Estrada, Buenos Aires, 1999)

“Vivir en familia. Aprendemos a caminar, hablar, distinguir lo bueno de lo malo y muchas cosas más, porque nos criamos bajo la protección y el cuidado de nuestra familia. ¿Cómo es la familia de cada uno de ustedes?” Luego se propone la actividad: A partir de varios dibujos de familias (mamá, papá e hijos; mamá e hijos; papá hijo y abuelos; papá e hijo), los chicos deben marcar con una X la familia que más se parece a la propia.

(*La Calesita 1*, Áreas y Proyectos Integrados, Puerto de Palos, Buenos Aires, 2003)

“Teresa y Carlos viven con sus hijos en una casa con jardín. Tienen una mascota. El jardín es el lugar que más disfrutan todos. Los fines de semana hacen asados y juegan con Bobby.” “Alina vive con sus abuelos Nora y Miguel. Tienen una hamaca en el balcón. Cuando vuelve de la escuela Alina a veces invita amigos. Pero siempre toma el té con sus abuelos. Nora prepara una rica torta de manzana. A Miguel le gusta ayudar a Alina con su tarea.” “Alberto y María tienen tres hijos. Con ellos viven otros siete chicos que los llaman ‘mamá’ y ‘papá’. Cuando festejan los cumpleaños la casa se llena de globos de colores”. “Lisandro es hijo del corazón de Claudia y de Oscar. Los tres viven en el piso 18 de una torre, en una calle por la que pasan muchos autos y colectivos. Cuando Oscar vuelve del trabajo ayuda a Claudia a bañar a Lisandro”. “Martín y Milagros viven unos días en casa de su mamá. La mamá se llama Victoria y hace trabajos de jardinería. Otros días los chicos viven con su papá. El papá se llama Daniel y es mecánico de autos” Y agrega algunas notas al docente: “Antes de leer, se propone trabajar con los chicos en forma oral la noción de familia, como una relación basada en el amor, la protección, el respeto y la singularidad, destacando sobre este último punto las diferencias posibles y concretas en la constitución y organización de cada una.”

(*Perpleja, la oveja*, Libro de lectura con actividades 1, Santillana, Buenos Aires, 2004)

Actividades

Muchas escuelas usan un cuaderno para comunicarse con las familias de los chicos. Presentamos aquí algunas notas que encontramos en esos cuadernos.

1. Reunidos en grupos lean las notas y luego debatan a partir de los ejes propuestos.

Sres. padres: nos preocupa la forma en que nuestros chicos se conducen y comparten el tiempo y el espacio en la escuela. Por ello pedimos que juntos construyamos actitudes solidarias que surgen de la tolerancia y el respeto. Los chicos aprenden de los adultos la capacidad para escuchar y efectivamente “hacer lugar” a la voz del otro. Necesitamos ambientes tranquilos para enseñar y aprender, para pensar y lograr los objetivos propuestos. Esta demanda no parte sólo de los docentes, sino también desde los chicos quienes necesitan un clima de trabajo propicio para poder conectarse con la tarea propuesta. La coherencia entre el discurso y las acciones que se producen desde los hogares y la escuela es de vital importancia para recuperar los espacios de juego y de trabajo que los chicos necesitan.

No queda exento de este pedido nuestra reiteración sobre las pautas a seguir en cuanto a horarios de entrada y salida. En relación a este último tema, para que el retiro de los alumnos sea lo más organizado y seguro posible, les solicitamos a los adultos que dejen libre la galería de ingreso a la escuela, en especial los días de lluvia.

Notificado
La Dirección

¡Hola Familia! ¿Cómo están? Me voy a presentar. Yo soy el cuaderno de comunicados. Voy a ser el vínculo entre la casa y la escuela, llevando notitas, mensajes y pedidos. No debo llegar maltratado, sino sano y salvo y con todas las inquietudes que ustedes quieran comunicar.

Sres padres: por desratización no habrá clases el día 8/9. Notificado. *(Nota enviada el 6/9)*

Sres. padres: La Dirección de la escuela informa que el próximo martes 28 de junio no se dictarán clases por jornada de reflexión docente. *(Nota enviada el lunes 27)*

Conmemorando el aniversario del Patrono de nuestra escuela, los invitamos a la Gran Feria del Plato. Para ello necesitamos que colaboren con algo dulce o algo salado. El acto dará comienzo a las 15, por lo que les pedimos que nos hagan llegar las donaciones a partir de las 14:30. Muchas Gracias a todos.

Sres. Padres: este año realizaremos la huerta no sólo con fines pedagógicos sino también comunitarios para poder entregar verduras a las familias que lo necesitan. Para eso precisamos ayuda. ¿Qué padres pueden ofrecerla? Anoten el nombre y apellido del padre, el grado del hijo y en horario en el que puede concurrir.

- a. ¿Qué reflexiones les producen las notas?
 - b. ¿Cómo se dirige la escuela a los padres cuando se trata de solicitar colaboración?
 - c. ¿Cómo lo hace cuando se trata de informar algo?
-
2. Se percibe en muchas escuelas un malestar generalizado en relación al vínculo con las familias. Algunas preguntas pueden resultar incómodas, pero interesantes para poner en cuestión algunas prácticas muy instaladas en las escuelas.
 - a. Tomemos como ejemplo la de la escuela que informa la suspensión de las clases por Jornada de reflexión docente ¿Qué pasaría si la escuela informara de los temas que se van a tratar en la jornada? Y más aún, ¿si la escuela enviara luego otra nota con los resultados de la jornada?
 - b. Discutan estas preguntas y otras que surjan del debate. ¿Tiene la comunidad derecho a saber qué se va a discutir en la escuela, sobre qué temas los docentes van a hacer una capacitación? ¿Cuáles serían los límites óptimos que respeten la intimidad del trabajo entre los docentes y el derecho de las familias a conocer los temas sobre los que se capacitan los docentes? En su escuela, ¿los docentes reciben alguna capacitación especial? ¿Los padres están enterados de esto? Piensen si conocen casos de escuelas que informan y de escuelas que no lo hacen. Si no conocen, imaginen qué pasaría en uno o en otro caso. Discutan qué lugar se da a la comunidad en cada alternativa.
-

Para ampliar

El Ministerio de Educación elaboró un material que se reparte en todas las escuelas del país para trabajar con las familias. El material *JUNTOS Para mejorar la educación* consiste en una serie de cuadernillos para el Nivel Inicial y para cada año de la EGB. Allí se detallan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para cada año; algunos artículos (según el año) de la Convención sobre los Derechos del Niño, así como algunas pautas de trabajo y de acompañamiento para que las familias puedan colaborar con los aprendizajes de los chicos. Estos materiales resultan interesantes para analizar cómo se está pensando la relación entre familias y escuelas desde el Estado, qué lugar se otorga a la familia en la educación de los niños, cómo se piensa la comunicación entre ellas.

Actividades

Los siguientes testimonios fueron extraídos del libro *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación* (Redondo, 2004). Los reproducimos acá a los fines de poder trabajar acerca de las expectativas de las familias y lo que ellas producen en los docentes. Muchas veces los docentes solicitamos más atención por parte de las familias: que acompañen más, que se ocupen más de los hijos, que respondan a los pedidos de la escuela, etc.

“Yo mando a todos mis hijos a la escuela... Hice sacrificios terribles y los he mandado aun en los peores momentos, los mandé igual, con calzados rotos, como sea, pero los mandé igual.”

(Madre entrevistada en la villa)

“Me entristece mucho cuando no les va bien a mis hijos en la escuela. Yo no puedo darles una mano, no puedo, no llego hasta ahí.”

(Mamá de siete hijos entrevistada)

“A mí me da mucha vergüenza cuando me hacen pasar a un hijo sabiendo que tiene que repetir. Yo sé que lo dejan pasar porque somos pobres. Yo prefiero que repita...”

(Madre de seis hijos)

“Mi nieta abandonó a sus hijos y yo me vine a vivir con ellos para llevarlos a la escuela. Espero que la muerte no me alcance antes que ellos terminen...”

“Lo único que quiero es que estudien para el día de mañana. Es para el futuro de ellos, no para mí. Qué sería de ellos sin la escuela, qué madre no quiere lo mejor, si además, estudiando andamos mal. Lo que me preocupa es ¿cómo hago para que los chicos sigan estudiando? Es terrible que los pobres no tengamos una salida.”

“Yo los mando a la mañana para que aprendan, porque cuando trabajen no va haber tormenta ni nada que les impida ir a trabajar. Así se acostumbran, se hacen más responsables. MI marido un día se llevó a los varones más grandes a la obra y los hizo trabajar con él. Luego les mostró el balde y les dijo que él quería que ellos pudiesen dejarlo y trabajar en algo menos sacrificado. Para eso tienen que estudiar.”

(Madre de siete hijos)

■-----

“Seguro que para algo les va a servir, es un bien para ellos. Los puede ayudar en muchas cosas. Yo quiero que sigan estudiando. Una vez que estén criados que se sepan defender. Es muy feo no saber leer. Será porque yo no sé, miro y no entiendo nada. Es muy bueno que se sepan defender en la vida.”

(Mamá de tres hijos)

■-----

“Bueno, el más chico me dice que quiere ser arquitecto. Ojalá, Dios quiera, si se puede. Y este (*señala al que juega próximo a ella*) quiere ser aeronáutico, y bueno, del más chiquito no sé, pero por lo menos ellos dos ya sé. A Julián, que va a quinto grado, le gusta todo lo que sea militar, y el más grande es muy inteligente. Así que, si se puede, él va a tener una carrera. Yo quiero que siga. Aparte siempre charlamos y el me dice: ‘Mami, yo hasta la facultad no voy a dejar’. Y yo le digo ‘Ojalá, además vos vas a ser grande y vas a poder mantener vos mismo la facultad o lo que sea’.”

(Mamá entrevistada en la villa)

■-----

“Yo los mando a todos para que estudien, para que aprendan: Mando a cuatro: tres son míos y uno es mi sobrino. Los mando a todos a la tarde. El más grande ya termina este año, después hay dos en primer grado y uno en quinto grado.”

(Mamá entrevistada en la villa)

■-----

“Tengo cuatro varones, uno de 16, uno de 17, uno de 13 y uno de 9. Todos fueron a la escuela. Te digo que ahora me resulta más fácil que antes, en otras épocas me resultaba muy difícil mandarlos a la escuela, porque el tema calzado, el tema ropa... muchas veces me costaba, pero, te digo, hice sacrificios terribles, y los he

mandado igual, porque para mí es fundamental que el chico pueda valerse por sí mismo, es muy importante que la persona se instruya, y la base para que una persona empiece a instruirse es la escuela.”

“Mi escuela era demasiado buena. Sí, la hice acá, en Argentina. Es más, por eso yo sufro mucho, porque quiero que a mis hijos les den lo mismo que a mí me dieron. Por eso también trabajo mucho en la escuela. Yo entiendo que cuando era chica había mucho más: La criticamos ahora los grandes porque nosotros, cuando éramos chicos era distinto. Te enseñaban manualidades, que era obligación: cocina tenías, costura, plástica, eso era obligación, era una materia por rendir. Ahora lo ponen como complemento, para llenar un espacio, no es más como antes. Yo, todo lo que sé lo aprendí en la escuela, pero en otras épocas. A mí me emocionó muchísimo que mi hijo me traiga algo hecho de la escuela, porque nosotros antes para el día de la madre hacíamos trabajos impresionantes hechos en la escuela. Nos pasábamos un mes entero bordando media horita todos los días, ponele, una carpeta para mamá. Y ahora es como que a escuela no exige esas cosas.”

(Madre entrevistada en la villa)

1. A partir de la lectura de los testimonios anteriores, les proponemos pensar y discutir en grupos. Sugerimos las siguientes preguntas que tienen la intención de orientar la discusión:
 - a. Qué sensaciones les producen estas palabras?
 - b. ¿Qué parecidos y qué diferencias tienen con las que escuchan ustedes en sus escuelas?
 - c. ¿Cómo responderían, o cómo responden?
 2. Les proponemos que releen el punto “Las relaciones entre familias y escuelas”, donde encontrarán desarrollo acerca de las expectativas familiares, el empeño y la idea de participación. Luego, vuelvan sobre los testimonios y traten de ver en dónde y cómo se ven reflejados esos conceptos.
 - a. ¿Cómo trabaja con los docentes estas demandas y temáticas?
-



Cierre provisorio

Proponemos volver a mirar la escuela y la tarea que ella tiene por delante, desde la tranquilidad de lo que puede. Sabemos y hemos experimentado a lo largo de nuestra trayectoria cómo estar adentro ha hecho diferencia en las biografías de algunos chicos y en la nuestra también. Sabemos, y lo experimentamos a diario, que vivimos tiempos en que se nos queman los papeles que hemos ido acumulando. Ciertamente, esta situación nos desestabiliza y muchas veces nos angustia. Pero así es el tránsito hoy en día por las aulas que habitamos: la realidad nos desvela, nos apasiona, nos obliga a mirar con ojos nuevos lo nuevo y a revisitar con otra mirada lo viejo, no desde el miedo o la impotencia, sino desde la posibilidad y la confianza.

Es mucho lo que esperan los niños y sus familias de nosotros, a veces sin que puedan verbalizarlo. Allí estamos para que nuestra palabra abra la puerta de otros mundos, donde el conocimiento ocupe un lugar central y el juego esté presente siempre para recordarnos que allí crecen los niños que tomarán nuestro lugar, haciendo un mundo más justo y solidario.

Incluir, con todas las implicancias que hemos visto que trae este verbo, no es un acto de bondad o de caridad: es reponer un derecho, es hacer justicia, es empezar a ligar lo que está disperso y, por sobre todo, es asegurar que va a haber quienes nos sigan en esta tarea de soñar con un futuro. Tal vez tenemos muchas preguntas, muchas dudas acerca de cómo seguir. Es necesario que nos juntemos, que armemos colectivos y que tengamos una actitud de aprendizaje. Mucho tenemos que dejarnos enseñar por nuestro pueblo, que se inventa y se recrea día a día, buscando caminos de dignidad.

Bibliografía

- Abad, Sebastián (2005): *Fragmentación y construcción política*, Buenos Aires, InCap.
- Abramowski, Ana (2009): “Homenaje a un gran maestro”, *El Monitor de la Educación*, n° 22, septiembre.
- Antelo, Estanislao (2007): “Alarma en las escuelas. Miedo, seguridad y pedagogía”, *Revista Propuesta Educativa*, N° 27, pp. 7-17.
- Arroyo, Miguel (2000): “Educação em tempos de exclusão”, en Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.
- Baquero, Ricardo (comp.) (2007): *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Bleichmar, Silvia (2002): *Dolor país*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 6ª ed.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Caldarelli, Graciela y Mónica Rosenfeld (2005): “Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales”, en Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- Cerletti, Laura (2006): *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*, Buenos Aires, Noveduc.
- Cianni, M. I. (1994): *Luz, cámara, Literación!*, Buenos Aires, Club de Estudio.
- Connell, Robert W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Cornu, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en *Construyendo un saber hacia el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-26.
- Diker, Gabriela (2005): “Los sentidos del cambio en educación”, en Graciela Frigerio (comp.), *Educación, ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 127-137.
- Duschatzky, Silvia (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

- Duschatzky, Silvia (comp.) (2000): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad frente al declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (comps.) (2003): *¿Dónde está la escuela?. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Dussel, Inés (2003): “La escuela y la crisis de las ilusiones”, en Inés Dussel (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE.
- Dussel, Inés (2006a): “¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en Flavia Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 85-125.
- Dussel, Inés (comp.) (2006b): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006): “Práctica de la pedagogía crítica”, en *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-27.
- Frigerio, Graciela (2004): “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril.
- Frigerio, Graciela (comp.) (2008): *Pensar lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Grassi, Estella (1999): “La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social”, en M. Neufeld, *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba.
- Greco, María Beatriz (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Kaplan, Carina (2006): *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires MECyT/OEA. [Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>.]
- Kessler, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Kochen, Gladys (2000): *La escuela y la inclusión del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lewkowicz, Ignacio (2004): *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
- MECyT (2006): *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, MECyT.
- Neufeld, María Rosa (2000): “Familias y escuelas: perspectiva de la antropología social”, *Ensayos y Experiencia*, año 7, N° 36, Buenos Aires, noviembre-diciembre. [Disponible en <http://www.noveduc.com/revinovedades.htm>.]

- Nicastro, Sandra (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- Paván, Valeria (2005): "Familia posmoderna o contemporánea. Análisis a través de un recorrido histórico". [Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_matilda.pdf.]
- Pérez Rubio, A. y Butti, F. (2005): *Hagamos de la escuela nuestro lugar*, Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.
- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*, Buenos Aires, Galerna.
- Rancière, Jacques (1996): *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rattero, Carina (2001): "Del cansancio educativo al maestro antidesestino", *El Cardo*, vol. 4, Nº 1, FCE/UNER.
- Redondo, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Reguillo Cruz, Rossana (2007): "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas", en Inés Dussel (comp.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial, pp. 59-74.
- Rockwell, Elsie (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.
- Rosanvallon, Pierre (2009): *La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia*, Buenos Aires, Manantial.
- Sontag, Susan (2003): *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Terigi, Flavia (comp.) (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2008): "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común", en: Graciela Frigerio (comp.), *Pensar lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Wacquant, Loïc (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- Zizek, Slavoj (2002): *Mirando el sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*, Buenos Aires, Paidós.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación